Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570629
Centre d'intérêt: 260

Intégration de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : intégration de l'élève ayant des troubles d'apprentissage dans les classes ordinaires : recueil de textes / [responsable du projet, Georgette Goupil]. -- Montréal : Université du Québec à Montréal ; Québec : Université du Québec, Télé-université, 1985, c1983.
405 p. : ill., graph. ; 28 cm + guide d'accompagnement des médias (11 p.).

Bibliogr. : p. 395-404.

ISBN 2-89147-746-4

ISBN 2-89147-858-4

ISBN 2-89147-756-1

Descripteur(s): *Difficulté d'apprentissage *Trouble d'apprentissage *Inadaptation scolaire *Intégration scolaire *Enfant inadapté *Orthopédagogie *Enseignement par un pair *Guide pédagogique *Mass media *Difficulté de lecture *Test de closure *Pratique pédagogique *Evaluation de l'étudiant *Dyslexie *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

L'objectif premier de ce "Recueil de textes" est de fournir au lecteur des informations sur l'enfant en difficulté d'apprentissage et sur les modalités des services utilisés avec ces élèves. Le document peut être consulté pour acquérir des informations supplémentaires sur les thèmes majeurs du document vidéo qu'il complète ou être utilisé indépendamment.

Le "Recueil" comprend cinq séries de textes. La première porte sur la définition et les causes des problèmes d'apprentissage. La seconde concerne l'évaluation des difficultés d'apprentissage; la sélection des textes y est faite en fonction des nouveaux programmes actuellement en vigueur dans les écoles. La troisième partie, composée de huit textes, porte sur l'intervention en classe. La quatrième partie porte sur des formules d'intervention couramment utilisées avec les enfants en difficulté: l'intervention de l'orthopédagogue et le tutorat par d'autres élèves. La dernière partie reproduit des témoignages d'enseignantes et d'une mère impliquées dans cette situation. Le guide d'accompagnement est un outil pédagogique qui permet à l'utilisateur de tirer un profit maximal du document vidéo.

Type de document: r

EDUQ 8570629 A

INTEGRATION de l'élève

En difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Ayant des troubles d'apprentissage dans les classes ordinaires

Recueil de textes

EDUQ 8570629 A

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES ORDINAIRES

Recueil de textes

Télé-université, 214, avenue Saint-Sacrement, Québec, Qc, G1N 4M6
1985

Responsable du projet Georgette Goupil, professeure
Département de psychologie, UQAM

Conception Georgette Goupil
Paule Nadeau
Louise Patoine

Ce document a été préparé par les divers services de la Télé-université en collaboration avec l'UQAM.

Université du Québec à Montréal et
Télé-université, ©1983

ISBN 2-89147-746-4 (1re édition complète)
ISBN 2-89147-858-4

Dépôt légal - 1er trimestre 1985

REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier monsieur Alain Trahan, conseiller pédagogique à la CECM, pour sa collaboration à l'élaboration de ce recueil de textes.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 1

PARTIE I Définitions et concepts généraux 3

Texte 1
Les difficultés d'apprentissage et le milieu scolaire 5
par Gaston Gauthier

Dans cet article, l'auteur décrit différents facteurs pouvant être reliés aux difficultés d'apprentissage : causes situationnelles, échec, non respect du rythme de l'enfant, blocages affectifs, etc. L'auteur souligne ici le rôle important que doit jouer l'enseignant(e) en ajustant les situations pédagogiques aux besoins particuliers de chaque enfant.

Texte 2
Dyslexie et fonctions cognitives 19
par Jacques Heynemand

Longtemps, dans les écoles, les troubles d'apprentissage de la lecture furent regroupés sous le vocable "dyslexie". Dans ce texte, l'auteur définit la dyslexie et répond à diverses questions : Existe-t-il une pathologie de la lecture? Quelles sont les caractéristiques de la dyslexie et comment peut-on la dépister? Quelles sont les méthodes d'adaptation scolaire et les voies d'avenir pour l'enfant dyslexique? Bien que ne faisant pas référence au nouveau programme de français,

ce texte fait néanmoins une excellente synthèse d'ouvrages et d'approches classiques sur les difficultés d'apprentissage de la lecture.

Texte 3

Étude de la relation entre le concept de soi et la performance scolaire chez certains élèves en difficulté scolaire 57

par Jean-Pierre Jodoin

Tiré d'un mémoire de maîtrise, ce texte permettra au lecteur de préciser sa définition de l'élève en difficulté et de situer plusieurs facteurs reliés aux difficultés d'apprentissage : déficiences physiques, problèmes associés au développement intellectuel, inadaptation de l'école face à l'enfant. De plus, ce texte permettra de mieux saisir les relations possibles entre les difficultés d'apprentissage de la lecture et le concept de soi.

PARTIE II L'évaluation 65

L'évaluation des forces et des faiblesses d'un élève en difficulté est une étape cruciale pour planifier une intervention appropriée. Pour faciliter cette tâche, divers outils s'offrent à l'enseignant. Dans cette section du recueil, le lecteur est invité à prendre connaissance d'instruments ou d'outils susceptibles de lui faciliter l'évaluation des difficultés d'apprentissage d'un élève.

Texte 4

Liste des objectifs des programmes d'études : français et mathématique. Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés 67

par le ministère de l'Éducation

La liste des objectifs des programmes d'études peut servir de point de référence aux enseignants qui s'engagent dans une démarche d'aide à l'enfant en difficulté. Cette liste permettra de mieux préciser ce qui dans ces programmes est acquis ou ne l'est pas.

Texte 5

Guide d'évaluation en classe primaire : français 111

par le ministère de l'Éducation

Il s'agit d'exemples de feuilles de route pouvant guider l'élève dans ses apprentissages en français. Ces feuilles de route, utilisées par l'enfant, seront également un outil pour l'enseignant en l'éclairant, à partir des informations données par l'élève, sur le choix de ses interventions. Le document inclut également un instrument à l'usage de l'intervenant et suggère une démarche d'évaluation menant jusqu'au bulletin scolaire.

Texte 6

Grille d'observation des apprentissages en français. Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés 123

par le ministère de l'Éducation

Cette grille d'observation d'apprentissage en français permettra de vérifier si les connaissances, les habiletés nécessaires sont présentes chez l'élève. Cette

grille peut aussi aider l'enseignant à déceler les stratégies et les styles d'apprentissage propres à un élève.

Texte 7
Grille d'observation des apprentissages en mathématiques. Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés 133
par le ministère de l'Éducation

Cette grille, comme la précédente, permet d'évaluer des connaissances, des habiletés nécessaires mais cette fois en mathématiques. Cet instrument permet à l'enseignant d'observer différents comportements de l'élève.

Texte 8
Une expérience sur l'identification des stratégies de lecture d'enfants de première année 139
par Claudine Rochon et Jean Marcotte

Lorsqu'il s'agit d'évaluation en lecture, les auteurs soulignent la nécessité d'identifier clairement les différents indices utilisés par l'enfant lors de ses premiers apprentissages. Les auteurs rapportent une expérience réalisée en ce sens à la CECM.

Texte 9
Le test de closure : un outil pédagogique 145
par Gilles Fortier

L'auteur présente, dans cet article, le procédé de closure. Cet outil peut servir pour mesurer la compréhension d'un texte, sa lisibilité. Il peut également être utilisé pour des fins d'enseignement.

PARTIE III L'intervention en classe 163

Cette troisième partie du recueil présente huit textes sur l'intervention en classe ou à la maison auprès de l'enfant en difficulté d'apprentissage. Les deux premiers textes sont tirés de guides du ministère de l'Éducation. Ces textes datent de 1984, et, par conséquent, ils sont en accord avec les nouveaux programmes actuellement en vigueur dans nos écoles. Toutefois, au moment de la réalisation du présent recueil de textes, il a été difficile de colliger des expériences d'intervention ayant fait l'objet de recherches scientifiques auprès d'enfants en difficulté tout en sélectionnant des expériences respectant ces nouvelles approches pédagogiques.

Par conséquent, les autres textes choisis présentent des approches différentes mais permettent au lecteur de considérer, à partir des résultats ainsi décrits, la portée des interventions réalisées auprès des élèves.

Texte 10

L'intervention relative aux difficultés en lecture au début de l'apprentissage (première et deuxième années) 165
par le ministère de l'Éducation

Tiré d'un guide pédagogique du ministère de l'Éducation, ce texte montre, à partir d'études de cas, comment planifier une intervention en classe en prenant en considération les caractéristiques de la situation de lecture et les stratégies de lecture de l'élève.

Texte 11

Les interventions auprès des élèves qui éprouvent des difficultés en communication écrite, de la troisième à la sixième année 187

par le ministère de l'Éducation

Ce texte décrit différentes interventions en lecture et en écriture auprès d'élèves de la troisième à la sixième année. Tirées d'un guide du ministère de l'Éducation, ces interventions sont bien sûr en accord avec le nouveau programme de français.

Texte 12

L'amélioration du rendement scolaire : revue de divers travaux et considérations pratiques 221

par Jean Archambault et Georges Ouellet

Considérant la généralisation du phénomène de l'échec scolaire ainsi que le peu d'intérêt manifesté à l'égard de l'examen des données scientifiques sur les facteurs qui permettent d'améliorer le rendement scolaire, les auteurs passent en revue les divers travaux sur le sujet. Ils y exposent plusieurs moyens et techniques qui favorisent les apprentissages scolaires et ils tirent de ces travaux des conclusions pratiques qui peuvent permettre d'améliorer la présentation du matériel scolaire, l'évaluation des apprentissages ainsi que l'enseignement.

Texte 13

L'approche behaviorale appliquée à la rééducation des difficultés en lecture 239

par Jean Archambault, Réal Montambeault, Georges Ouellet

Les auteurs décrivent un programme de rééducation à la lecture comprenant une méthodologie behaviorale pour l'apprentissage de la lecture et un matériel d'apprentissage micro-gradué. Ce programme a été expérimenté au premier cycle du primaire et comparé à l'enseignement habituellement donné en dénombrement flottant.

Texte 14

MELI ou la lecture reconsidérée 255

par Christian Hottlet

À partir du paradigme du behaviorisme social d'Arthur Staats et de son analyse des répertoires fondamentaux de comportements en lecture, l'auteur présente une approche originale en lecture tant par sa facture que par ses modalités d'application.

Texte 15

Favoriser l'intégration des élèves à l'aide d'un programme systématisé 285

par Jean-Pierre Leroux

L'auteur décrit, à partir d'un projet vécu à la commission scolaire de Drummondville depuis six ans, les caractéristiques d'un programme systématisé d'apprentissage. L'auteur présente les outils utilisés et les ressources matérielles et humaines impliquées dans ce projet.

Texte 16
Lecture et écriture : aidez votre enfant à s'améliorer 299
par Bette Stephenson, ministère de l'Éducation de l'Ontario

Ce dépliant présente une série de conseils destinés aux parents pour les aider à apprendre à lire et à écrire à leur enfant.

PARTIE IV Des formules d'intervention 307

Lorsqu'un enfant en difficulté d'apprentissage est intégré dans une classe régulière, il est souvent souhaitable qu'il puisse bénéficier d'une aide supplémentaire, aide venant soit de son titulaire soit de d'autres intervenants. Au Québec, un intervenant très actif auprès de ces élèves en difficulté est l'orthopédagogue. Nous avons donc choisi, dans cette section du recueil, de présenter un texte décrivant et évaluant les modalités d'intervention de l'orthopédagogue.

Les autres élèves pouvant être une ressource importante, suivent deux textes sur le tutorat.

Texte 17
Évaluation des modèles en dénombrement flottant et des entrevues 309
par Géraldine Drapeau

L'un des intervenants les plus actifs dans la rééducation des enfants en difficulté d'apprentissage est, au Québec, l'orthopédagogue. Les services de cet intervenant peuvent être appliqués selon différentes mo-

dalités : services directement dans la classe, à l'extérieur de la classe (dénombrement flottant). Ce texte décrit une recherche menée à la CECM où l'auteur a comparé ces différentes modalités d'application des services de l'orthopédagogue. L'auteur en décrit les caractéristiques, les avantages et les inconvénients.

Texte 18

Le tutorat, un dispositif organisationnel d'avenir 335

par Annie Dejean

Le tutorat, c'est-à-dire l'aide à l'élève par d'autres élèves, est une autre formule utilisée auprès d'élèves en difficulté. Dans ce texte l'auteur décrit l'historique de ce mouvement ainsi qu'un modèle concret d'application.

Texte 19

Le tutorat par des pairs : un moyen de récupération en mathématiques 349

par Michel Loranger, Rodolphe Arsenault, Richard Kaley

Cet article fait le bilan de trois expériences sur l'efficacité du tutorat pédagogique. Ces expériences impliquent des élèves-sujets et des élèves-tuteurs. Les auteurs précisent, dans ce texte, la nécessité de structurer le mode d'intervention du tutorat pour assurer un contenu d'apprentissage qui puisse avoir un impact sur le rendement scolaire.

PARTIE V Témoignages 365

Cette section présente trois témoignages : deux d'enseignants ayant vécu des expériences d'intégration et celui d'une mère qui raconte son vécu avec sa petite fille en difficulté d'apprentissage.

Texte 20
Une expérience d'intégration à l'école Saint-Clément 367
par Claudette Brossoit et Monique Boucher

Texte 21
Une expérience d'intégration concluante 371
par Jocelyne Poulin-Joly et Michèle Francoeur-Marquis

Texte 22
Les parents ont des yeux pour voir 375
par Louise-Hélène Renou

BIBLIOGRAPHIE 393

INTRODUCTION

Ce recueil de textes est l'un des éléments d'un ensemble de médias sur l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage dans les classes ordinaires. Il est composé de cinq parties.

La première partie est consacrée aux définitions et concepts généraux : facteurs reliés aux difficultés d'apprentissage, problèmes associés à ces difficultés, etc. La seconde concerne l'évaluation des difficultés d'apprentissage. Dans cette section du recueil, la sélection des textes a été opérée en fonction des nouveaux programmes actuellement en vigueur dans les écoles. La troisième partie, composée de huit textes, porte sur l'intervention en classe. Les deux premiers textes sont tirés de documents du ministère de l'Éducation et sont donc, par conséquent, en accord avec les nouveaux programmes. Les autres textes présentent diverses expériences qui ne sont pas systématiquement liées à l'approche préconisée par les nouveaux programmes mais qui permettront au lecteur de connaître différents moyens et techniques qui favorisent les apprentissages scolaires des enfants en difficulté. Le lecteur peut en tirer des conclusions pratiques qui favoriseront son intervention en classe. La quatrième partie concerne des formules d'intervention couramment utilisées avec les enfants en difficulté : l'intervention de l'orthopédagogue et le tutorat par d'autres élèves. Enfin, pour offrir au lecteur la perspective de personnes directement impliquées dans l'intégration d'enfants en difficulté d'apprentissage, le recueil de textes se termine par les témoignages d'enseignantes et d'une mère impliquées dans cette situation.

Ces textes complètent l'information transmise par le vidéo et permettent au lecteur de mieux comprendre la situation vécue par les enfants en difficulté d'apprentissage.

PARTIE I

DÉFINITIONS ET CONCEPTS GÉNÉRAUX

Texte 1

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET LE MILIEU SCOLAIRE*

Les troubles d'apprentissage sont habituellement considérés dans une perspective centrée sur l'enfant quand il est affecté dans sa personne. Il s'agit alors de facteurs surtout internes, perception, motricité, langage, ainsi qu'en témoigne la revue de la littérature sur ce sujet. Toutefois peu d'études portent sur le milieu scolaire comme source d'échecs scolaires. C'est pourtant une perspective qui peut avoir son importance dans l'étude des causes où certains écoliers rencontrent des difficultés qui les amèneront à développer des carences dans leurs acquisitions scolaires, que ce soit dans l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe, du calcul ou de la langue écrite ou parlée.

Pour l'être intelligent qu'est l'enfant, apprendre est un processus d'organisation de la connaissance où entrent en jeu, non seulement les composantes de sa personnalité sous ses aspects perceptuels, intellectuels, moteurs, affectifs et sociaux mais où intervient la façon dont le milieu viendra le stimuler. Il existe une relaton intime entre les facteurs internes de la personnalité et les facteurs externes, issus de l'environnement scolaire, venant stimuler plus ou moins efficacement l'écolier dans son apprentissage à l'école. Ainsi l'on peut dire que le comportement d'apprentissage de l'écolier est fonction des facteurs de

---

* GAUTHIER, Gaston, "Les difficultés d'apprentissage et le milieu scolaire", in Troubles d'apprentissages : renseignements S.V.P., Montréal, Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage.

personnalité intimes de l'enfant en relation avec les facteurs qui entrent en jeu dans le milieu scolaire. Le comportement de l'écolier est donc fonction de la personnalité de l'enfant dans une situation scolaire.

Le trouble d'apprentissage se manifeste à l'occasion de divers comportements scolaires de l'écolier dans la lecture, le calcul ou l'orthographe. Peuvent en être la cause, les carences personnelles sur le plan du niveau intellectuel, de la perception visuelle et auditive, de la latéralisation et de l'organisation spatiale, de l'organisation temporelle ainsi que de la fonction symbolique du langage. L'étude de ces facteurs personnels est une première étape à entreprendre, si l'on veut venir en aide à l'écolier sujet à des difficultés d'apprentissage scolaire.

Toutefois, il n'y a pas que l'enfant qui peut être en cause dans l'étude des troubles d'apprentissage. Si l'on doit d'abord considérer les aspects de sa personnalité pouvant entrer en jeu dans ses déficiences, il n'en demeure pas moins qu'il ne faudrait pas négliger l'étude attentive de l'ensemble des facteurs de la situation et du milieu qui constituent les influences extérieures à sa personnalité.

Le milieu exerce une stimulation continue sur la personnalité de l'enfant. Il est nécessaire de le considérer de façon systématique pour comprendre l'inter-relation de la personnalité de l'enfant en fonction de l'ensemble de la situation. Ces aspects extérieurs à l'enfant, venant du milieu scolaire, peuvent avoir une influence qui ont leur importance sur l'apprentissage de l'enfant. Ainsi, l'école, la classe, le professeur, la direction de l'école, la commission scolaire et même le ministère de l'Éducation peuvent constituer autant d'éléments du système d'éducation où l'écolier subit des conditions qui font que son apprentissage des matière scolaires est plus ou moins réussi.

Les causes situationnelles

Apprendre est un processus d'interaction entre celui qui apprend et son milieu. L'écolier vit une situation complexe où il faut compter les condisciples, l'enseignant, les conditions didactiques outre les locaux et le matériel de travail.

D'autres facteurs peuvent être l'occasion de difficultés d'apprentissage mais pas nécessairement, ces facteurs provoquant chez divers enfants des réactions très différentes. Les facteurs à considérer sont l'entrée à l'école, les facteurs anti-pédagogiques, l'incohérence du système scolaire et les exigences de l'enseignement.

L'entrée à l'école

L'enfant, quand il commence à aller à l'école, entre en contact avec un autre monde qui n'était pas le sien auparavant. Ainsi le professeur qui est un adulte mais qui n'est ni son père ni sa mère et d'autre part la classe, est un nouveau groupe qui n'est pas familier. Il y a donc une adaptation qui doit se faire nécessairement du côté de l'enfant qui doit faire face à des problèmes nouveaux qui bouleversent son univers. Il doit prendre contact avec un adulte qu'il ne connaît pas, avec des enfants qu'il voit pour la première fois. Ne serait-ce que ces problèmes, c'est déjà pour l'enfant une épreuve. S'il en sort victorieux, c'est pour lui un pas vers l'autonomie où il apprend à vivre sans se référer de façon immédiate à ses parents. À ce moment-là, c'est pour lui une grande acquisition. Son entrée à l'école est pour lui une expérience importante et sérieuse. Il arrive parfois que l'entrée à l'école soit pour l'enfant une occasion de bouleversement émotif où il réagit avec anxiété devant le nouveau et l'inconnu. Or, apprendre c'est être constam-

ment en face du nouveau. S'il y a anxiété devant le nouveau, un blocage chronique peut se produire dans les processus d'apprentissage.

"L'entrée à l'école est anxiogène..."

C'est surtout au niveau du groupe que l'adaptation n'est pas toujours facile. La classe est peut-être le premier milieu social véritable où l'enfant va devoir évoluer. Il ne manque pas alors d'éléments qui peuvent être favorables à son développement : il y trouve une occasion d'entrer dans un premier groupe social où, pour la première fois, il pourra choisir dans le groupe celui ou ceux qui seront ses amis selon ses affinités. Dans ce milieu social, il trouve des types de relations différentes de celles qui sont généralement vécues à l'intérieur du cadre familial.

Il n'est pas anormal que certains enfants aient de la difficulté à s'adapter à ce nouveau milieu qu'est la classe. Quand il arrive que l'entrée à l'école est anxiogène, certains enfants sont amenés à se fermer au lieu de s'ouvrir aux apprentissages qui se font à l'école. C'est pourquoi les conditions d'entrée à l'école doivent permettre à l'enfant d'apprendre à évoluer sans anxiété dans ce monde nouveau.

Les facteurs d'échecs

Il est bien évident que l'école a quelque chose à faire dans l'apprentissage. Plus le milieu scolaire sera favorable à l'épanouissement de l'enfant, plus il cherchera à répondre à ses besoins. Les réalités du milieu scolaire n'en montrent pas moins

que des facteurs d'ordre scolaire et pédagogique peuvent nuire à l'apprentissage.

"... respecter le rythme d'apprentissage..."

Un premier facteur à considérer est celui de la maturité de l'enfant. L'étude du cas de nombreux enfants qui présentent des troubles d'apprentissage montre qu'on leur avait fait aborder l'apprentissage des matières scolaires telles que la lecture, l'écriture, l'orthographe et le calcul alors qu'ils n'avaient pas assez de maturité pour le faire. L'âge de cinq ans et demi à six ans, où l'on aborde par exemple, la lecture, est trop exigeant pour de nombreux enfants. Leur niveau de maturité intellectuelle, leurs fonctions de perception, de latéralisation, d'organisation spatiale n'ont pas atteint le développement requis chez ceux-là, les aptitudes à l'apprentissage n'apparaîtront réellement que plus tard parce qu'ils ont besoin d'une plus longue maturation avant d'aborder l'apprentissage de la lecture.

Le dépistage précoce qui se fait dans les classes maternelles permet de prendre les mesures éducatives qui favorisent un meilleur développement des aptitudes préalables à l'apprentissage. Mais il arrive que ce ne soit pas suffisant. Certains cas ont un rythme d'acquisition plus lent. Ils passeront de la maternelle au premier cycle de l'élémentaire, soit en classe régulière, soit en classe d'attente. Cette dernière vise à respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant mais les études qui ont été faites sur les classes d'attente montrent que la réinsertion de ces écoliers dans le cours régulier pose des problèmes. Ainsi, le passage de l'enfant dans une clase d'attente ne permet pas le rattrapage suffisant pour que l'enfant soit réintégré à la classe régulière. Ainsi, P. Teil remarque que plus qu'une "rééducation

à une simple accentuation des méthodes d'apprentissage ou au recours à des techniques fondées sur une analyse des erreurs, il est souhaitable que l'enseignant suive le rythme d'apprentissage de l'enfant en le stimulant à franchir les étapes successives de la matière à apprendre avec les moyens pédagogiques appropriés".

C'est dire que l'école comme milieu doit offrir dans l'organisation de ses classes de rattrapage les conditions matérielles et pédagogiques où l'enseignant trouvera l'instrumentation qui lui est nécessaire pour amener l'écolier à maturité. La variété des méthodes peut être source de difficultés scolaires. Ainsi différentes méthodes en lecture et en calcul sont en concurrence sur le marché scolaire. Sans préjuger d'aucune, parce que chacune a ses qualités intrinsèques comme ses inconvénients, il faut sérieusement mettre en question la présence de méthodes différentes dans un même système scolaire parce que cette diversité où l'écolier est exposé à des méthodes successives entraînent trop souvent des difficultés sérieuses dans l'apprentissage de la lecture et du calcul.

Une certaine proportion de cas de dyslexie et dyscalculie chez les écoliers qui sont affectés par les changements de méthode pourra diminuer en cherchant à améliorer une méthode et un matériel pédagogique bien expérimenté et bien maîtrisé pour l'enseignant.

Les contradictions du système

Notre monde scolaire, déjà complexe, est au centre de tendances contradictoires. Ainsi, l'enseignant se demande s'il est encore un agent de la transmission des connaissances et des valeurs de notre société ou si le "s'éduquant", c'est-à-dire l'écolier, retrouvera par lui-même les cheminements qui l'amèneront à la con-

naissance et à s'inventer de nouvelles valeurs. L'enseignant tiraillé entre ces tendances, doit faire des choix successifs selon le milieu scolaire où il est amené à oeuvrer. Le manque de cohérence pédagogique, à l'intérieur d'une même école parfois, n'est pas sans causer des conditions où, pour l'enfant, l'apprentissage sera moins efficace. Non seulement l'écolier subira les inconvénients d'un climat de contradiction, l'enseignant aussi éprouvera des difficultés à mettre efficacement ses ressources personnelles au service de son enseignement.

L'incohérence pédagogique et les carences des politiques éducatives entraînent des conséquences directes au niveau de l'école, de l'enseignant et de l'apprentissage de l'écolier.

Les politiques de classement n'ont pas été sans occasionner un phénomène de ségrégation où l'écolier-problème était orienté vers les classes d'attente, les classes de rattrapage, les classes spéciales qui en vinrent à constituer des voies sans issue d'où rarement l'écolier pouvait être réintégré dans la classe régulière. En conséquence, c'est un renforcement de l'inadaptation qui se produit, sans occasion pour l'écolier de développer son potentiel véritable. L'inadaptation scolaire résultant des difficultés d'apprentissage est pour une bonne part une création de l'école elle-même.

Les classes spéciales visant au rattrapage sont à la longue devenues des ghettos où les issues de normalisation sont si rares qu'une nouvelle politique d'intégration vient contredire les politiques antérieures de classement et de ségrégation. Encore là, est-il nécessaire de comprendre au préalable que la réintégration au cours régulier des enfants en difficulté d'apprentissage ne peut être efficace que s'il est aidé, efficacement, dans la réin-

sertion en classe régulière par des services d'orthopédagogie adéquats ainsi que par ceux des autres spécialistes des sciences humaines.

"L'aspect affectif entre en jeu..."

Facteurs, sources de problèmes

L'enseignant joue un rôle qui n'est pas sans importance dans l'évolution des processus d'apprentissage de l'écolier. Il est celui qui permet à l'élève d'établir un contact plus ou moins efficace avec les matières que l'enfant doit apprendre. Au cours du processus éducatif normal, l'enfant peut nouer des relations positives et quelquefois négatives avec la personne qui lui enseigne ainsi qu'avec la matière qui lui est enseignée. L'aspect affectif dans le domaine scolaire entre en jeu à l'occation de ce dialogue permanent que constitue cette relation et cette communication entre l'enseignant et l'enseigné. Le blocage chez l'un ou l'autre, la plupart du temps inconscient, amène un brouillage dans la communication du message éducatif qui se traduit par l'une ou l'autre des difficultés d'apprentissage. Le processus éducatif est complexe et global au point qu'il est difficile de dissocier les facteurs affectifs et pédagogiques qui y sont impliqués.

Parler d'exigences scolaires, peut sembler trivial aujourd'hui. Pourtant apprendre exigera toujours un certain effort. C'est partie de l'éducation que d'apprendre à l'enfant à trouver activement dans ses ressources personnelles les énergies qui lui permettront de franchir les étapes de l'apprentissage scolaire.

De lui-même l'enfant a un désir d'apprendre. L'on constate que dès la plus tendre enfance, l'enfant manifeste un plaisir à exercer une nouvelle fonction. Pour l'acquisition du savoir, naturellement, l'enfant devrait trouver du plaisir à apprendre. C'est pourquoi, l'enfant doit trouver des conditions où il peut prendre plaisir à apprendre et cela dès le début de sa scolarité.

Les attitudes pédagogiques peuvent créer des conditions favorables au développement de l'enfant. Croire au potentiel de l'enfant, si minime soit-il, n'est pas toujours facile. Et pourtant, il le faut parce que c'est ce qui amènera l'enfant à croire qu'il est capable d'apprendre, fut-ce à son rythme propre. Souvent, les échecs successifs crèent une attitude de défaitisme chronique, de manque de confiance en soi, enlevant à l'enfant ses moyens d'apprendre. L'expérience montre qu'il suffit parfois d'un maître en qui l'enfant a confiance pour amener un déblocage.

"Les professeurs plus âgés réussissent mieux..."

L'action pédagogique du maître peut jouer un rôle important dans la relation affective de l'élève avec son travail scolaire, de même que dans la relation affective entre l'élève, le groupe de la classe et celui qui doit en être l'animateur. Si la technique pédagogique constitue le moyen de communiquer l'enseignement, la relation affective en sera le moteur. Sans qu'il en soit responsable directement, il arrive que l'enseignement ne soit pas aimé de tel ou tel écolier. Cette coupure affective peut empêcher l'écolier d'atteindre un stade suffisant de maturation des structures et des attitudes mentales pour faire face à l'acquisition de la matière scolaire. C'est alors l'échec, et l'enfant en arrive à se trouver en difficultés d'apprentissage parce qu'un blocage affectif inhibe son rendement. C'est là où le recours aux services psychologiques s'avère un moyen d'aider l'enfant.

L'enseignant dont la classe comprend des enfants de niveau d'aptitudes variés devrait être en mesure de s'y adapter et d'adapter ses méthodes aux besoins de ces enfants différents dans une même classe. Des études sur l'efficacité des maîtres (Callis, 1950; Day, 1959; Rabinowitz et Rosenbaum, 1958, 1960) ont fait ressortir que les professeurs plus âgés et possédant plus d'expérience réussissent mieux que ceux qui en sont à leurs débuts dans l'enseignement. Le maître d'expérience est plus souple, saisit mieux les aptitudes et les limites propres à chaque enfant et utilise plus efficacement les différents modes d'enseignement. Le débutant dans l'enseignement n'est pas toujours en mesure de percevoir les carences personnelles ou pédagogiques qui peuvent affecter l'apprentissage chez l'enfant. Celui-ci n'ayant pas acquis certaines étapes antérieures, ne peut faire les acquisitions des étapes ultérieures. Ces trous dans le processus d'apprentissage constituent un mécanisme fréquent que l'on trouve à la source d'échecs scolaires.

"... améliorer le processus pédagogique..."

Il serait possible de remédier à cette situation en mettant à la disposition de l'enseignant un meilleur processus de supervision pédagogique tant au niveau de la formation des maîtres que celui de la pratique, non seulement, celle du débutant, mais celle de l'enseignant qui commence à avoir de l'expérience.

Les premières années d'enseignement, avec les changements et les adaptations qu'elles demandent, ne sont pas suffisamment en continuité avec les expériences de stage de sorte que les acquisitions qui ont lieu durant la période de formation ne semblent pas répondre aux exigences de la pratique professionnelle de l'enseignement.

La supervision devrait permettre de réaliser des transferts continuels entre ce que le futur maître et le débutant apprend à devenir et ce qu'il doit être dans la pratique de l'enseignement.

La supervision doit surtout mettre des personnes-ressources compétentes à la disposition de l'enseignant. Elle permettrait de la continuité dans la réflexion nécessaire sur les problèmes qui se présentent normalement dans la pratique de l'enseignement mais dont l'ignorance peut se traduire par l'établissement des troubles d'apprentissage chez certains élèves.

Le système scolaire actuel offre peu de ces personnes-ressources oeuvrant au niveau même de l'enseignant et de sa classe. Trop souvent les animateurs pédagogiques situent leur action au niveau de l'établissement de changements pédagogiques où une méthode remplace l'autre à un rythme si rapide que l'enseignant n'a pas le temps de consolider son expérience pour maîtriser de façon efficace son enseignement dans telle ou telle méthode. L'on a oublié que la meilleure préparation au changement, ce n'est pas une formation changeante, mais une préparation solide dans une ligne donnée.

Le niveau de compétence de l'enseignant peut subir des variations tout au long de sa carrière. Surtout si le milieu pédagogique demande des adaptations fréquentes quant aux modes d'enseignement, aux programmes fluides, et que les changements ne sont pas suffisamment planifiés.

Afin de prévenir l'échec et les troubles d'apprentissage qui entravent l'évolution et le développement scolaire de l'élève pendant une grande partie de son séjour à l'école, il est nécessaire que celui qui a charge de le guider sur les chemins de la connaissance, soit en mesure de lui offrir les conditions qui lui

permettront un apprentissage plus efficace. C'est non seulement au niveau de l'animation pédagogique à l'école mais au niveau d'une politique pédagogique au niveau de la commission scolaire et surtout au niveau d'un leadership perceptible au ministère de l'Éducation dont le rôle de définition des objectifs demeure important.

Le récent Livre vert publié par le ministère de l'Éducation du Québec rappelle la nécessité de renouveau et de redressement sans bouleversement. C'est encore l'enseignant qui sera l'agent par excellence de ce renouveau pédagogique qui devra s'effectuer dans une continuité avec les acquisitions récentes. Une politique pédagogique plus cohérente, à tous les échelons du système scolaire favorise un meilleur épanouissement de l'écolier et lui évitera de s'enferrer dans les difficultés d'apprentissage.

Correction et prévention

Le grand nombre d'écoliers qui sont en difficulté scolaire résulte en partie de ces diverses causes situationnelles, outre les causes internes et personnelles à l'écolier lui-même.

Les mesures d'enseignement correctif seront toujours un palliatif qui permettront à l'enfant de récupérer soit en classe de rattrapage, soit en classe régulière. En réalité, il y aura toujours la nécessité de moyens d'éducation spéciale, parce qu'il y aura toujours des écoliers en difficulté d'apprentissage. Toutefois, c'est la fréquence actuelle de la difficulté et du trouble qui n'est pas acceptable. Si la réforme scolaire a permis la persistance à l'école pour une plus grande proportion de la population, elle laisse aux agents d'éducation la tâche encore énorme d'améliorer le processus pédagogique.

Les activités de formation dans une démarche ordonnée favoriseront l'acquisition des connaissances. C'est dire qu'il importe d'assurer l'apprentissage des matières de base comme la lecture, le calcul, la langue parlée et écrite, de façon cohérente. Chaque expérience éducative que vit l'écolier, détermine progressivement sa compétence scolaire ou son échec. Un enseignement efficace va exiger une cohésion pédagogique à tous les niveaux, celui de l'enseignant, du régime pédagogique et ceux qui l'animeront.

RÉFÉRENCES

CALLIS, R. (1950). Changes in teacher-pupil attitudes related to training and experience. Educational and Psychological Measurement, 10 (1950) 718-727.

DAY, H.P. (1959). "Attitude change of beginning teachers after initial teaching experience". Journal of teacher Education, 10 (1959) 326-328.

RABINOWITZ, W. & I. ROSENBAUM (1961). "Teaching experience and teachers attitudes". Elementary School Journal, 60 (1961) 317.

TEIL, P. (1973). Les enfants inadaptés. Privat, 1973.

Texte 2

DYSLEXIE ET FONCTIONS COGNITIVES*

Dans cet article, nous avons d'abord pensé aux parents dont les enfants connaissent, à des degrés divers, des difficultés d'apprendre à lire. Peut-être, ces quelques lignes leur permettront-elles de mieux comprendre leur enfant, et de développer des attitudes plus adéquates à leur endroit.

Nous avons également pensé aux orthopédagogues et aux diverses personnes qui oeuvrent dans le domaine de l'adaptation scolaire.

Enfin, à l'occasion, nous suggérons des pistes de recherche en éducation, en vue d'élucider le problème de la dyslexie.

Nous n'oublions pas que tout enfant se trouve engagé d'abord dans le processus d'apprendre à vivre heureux, et que l'apprentissage scolaire ne doit pas minimiser l'importance du développement psycho-social. Ce sujet comporte des implications importantes dans le domaine social : l'enfant qui accuse des retards dans l'apprentissage de la lecture, voit son avenir, dans la société, plus ou moins compromis ou sévèrement affecté.

---

* HEYNEMAND, Jacques, "Dyslexie et fonctions cognitives", extrait du livre Oui, c'est possible, publié par l'Association canadienne pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage (ACETA), 323, rue Chapel, Ottawa, Ontario, K1N 7Z2, Prix : 6,00 $.

Aussi, en traitant ici de dyslexie et des fonctions cognitives, nous sommes conscients de toucher un aspect spécifique et restreint du développement de l'enfant. Dans le but de situer notre sujet, nous essaierons de répondre à six questions de base au sujet de la dyslexie :

1. Qu'est-ce que la dyslexie?
2. Existe-t-il une pathologie de l'apprentissage de la langue écrite?
3. Quelles sont les caractéristiques de la dyslexie?
4. Peut-on dépister ce genre de problème?
5. Où en sont les méthodes d'adaptation scolaire pour l'enfant dyslexique?
6. Quelles seraient les voies de l'avenir?

Qu'est-ce que la dyslexie?

Le terme dyslexie fait partie d'un vocabulaire technique qu'il convient de bien situer dans l'ensemble des mots qui servent à caractériser une difficulté d'apprentissage. La racine grecque "dys" signifie douleur, difficulté. On l'a composée avec les termes "graphie" (écriture), "lexie" (décodage des mots - lecture), "orthographie" (manière correcte d'écrire un mot) et calcul (utilisation de pierres appelées "calculs" pour compter). On obtient alors les quatre termes les plus courants du vocabulaire de l'orthopédagogie : dyslexie, dysgraphie, dysorthographie et dyscalculie. Le tableau 1 résume l'essentiel de ce vocabulaire.

Le vocabulaire est simple. La réalité qu'il exprime est beaucoup plus complexe.

Comprendre les difficultés que peut éprouver un enfant à lire et à saisir le sens d'un texte écrit, peut sembler difficile

à celui qui n'a pas fait l'expérience de cette difficulté. On pourra avoir quelque idée de la difficulté qu'éprouve le "malisant" si l'on essaie nous-mêmes de déchiffrer le texte suivant : "unilaitu netairan tourédo"[1]. Peut-on comprendre spontanément, rapidement et correctement le sens de ces trois mots?

Bien entendu, après nous être exercés quelque peu, on en vient à lire ces trois mots sous la forme suivante : "une île est une terre entourée d'eau". L'enfant dyslexique, lui, a lu le texte de la première façon. On peut dès lors se représenter ce que peut signifier pour un enfant, l'expérience d'une difficulté systématique à lire et à comprendre un texte écrit. Lire, on le voit, ne consiste pas à percevoir des lettres ni à saisir la signification d'un mot, mais à procéder par analyse et synthèse vers le sens de cette expression linguistique[2].

On définit généralement la dyslexie comme un trouble électif de l'apprentissage de la langue écrite, qui se manifeste par une difficulté anormale d'apprendre la lecture, comportant cette particularité qu'il ne peut être attribué ni à un retard ou à une

---

1. Cet exemple est tiré du volume de Francine Jaulin-Mannoni (1965), La rééducation du raisonnement mathématique; Paris, Éditions sociales françaises, p. 177.

2. L'apprentissage de la lecture est inséparable de la formation de la pensée et du développement de l'esprit critique. Le vrai lecteur est capable de juger. "Ces hommes à qui on a seulement appris à lire, à écrire et à compter peuvent n'être que de meilleurs esclaves, et il est sans doute plus difficile encore de défendre les hommes contre la demi-culture que contre l'ignorance... Lire n'est rien, si ce n'est savoir distinguer sur un papier imprimé le mensonge de la vérité". J. Quehenno (1950) - Conférence à l'UNESCO, citée par G. Mialaret (1966); L'apprentissage de la lecture; Paris, PUF, p.5.

insuffisance du développement intellectuel, ni à des déficits sensoriels de la vue ou de l'ouïe, ni non plus à des troubles graves du comportement[3].

TABLEAU 1 : Vocabulaire des difficultés d'apprentissage

	RACINE	ORIGINE	SIGNIFICATION	SENS ACTUEL
	Lexie	Grec Lexis	Mot	Dyslexie : difficulté d'apprendre à lire (décodage)
Grec DYS	Graphie	Graphein Grec	Écrire	Dysgraphie : difficulté d'apprendre à écrire
Difficulté	Orthographie	Grec Orthographias	Manière correcte d'écrire un mot dans une langue	Dysorthographie : difficulté d'apprendre à écrire correctement une langue
	Calculie	Latin Calculus	Calcul : pierres utilisées autrefois pour compter	Dyscalculie : difficulté d'apprendre la mathématique

3. Marie de Maistre (1970); Dyslexie, dysorthographie; Paris, Éditions universitaires, p. 13. CRESAS (1972) La dyslexie en question; Paris, Armand Colin, p. 162. Francis Kocher (1959); La rééducation des dyslexiques; Paris, PUF, p.3.

PEUT-ON PARLER D'UNE PATHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ÉCRITE?

Des experts en neurologie, en psychiatrie, en psychologie et en pédagogie ont essayé de répondre à cette question[4]. On se contentera de distinguer le point de vue médical de celui des autres experts, surtout ceux du monde de l'éducation.

Point de vue médical

Le point de vue médical semble accepter actuellement le terme de dyslexie d'évolution pour caractériser les retards ou les difficultés d'apprentissage. L'explication de cette difficulté est recherchée dans le fonctionnnement du cerveau.

Diverses opinions apparaissent alors : la dyslexie serait reliée à une lésion cérébrale congénitale ou acquise (accident) (J. Kerr, P. Morgan, etc.) dans le "centre de lecture". Mais est-ce là un phénomène concomitant puisqu'on observe aussi des dyslexies en l'absence de lésion au cerveau?

D'autres soutiennent (principalement Critchley) qu'il s'agirait d'une maladie héréditaire ou congénitale du cortex cérébral, en l'absence de toute lésion observable. On parlera de dyslexie constitutionnelle, sans nier que d'autres facteurs, tel le milieu familial, le développement affectif, etc. peuvent être observés chez l'enfant dyslexique. Mais les neurologues et les généticiens soutiennent que ces autres facteurs sont accidentels, et

4. Voir E. Malmquist (1973); Les difficultés d'apprendre à lire; Paris, Armand Colin, pp. 12-46. M. Critchley (1974); La dyslexie vraie; Toulouse E. Privat, pp. 7 ss.

que le facteur spécifique, dans la dyslexie, est un déficit du cerveau. Les neurologues caractériseraient la difficulté ou, dans certains cas graves, l'impossibilité d'apprendre à lire, comme une cécité verbale congénitale ou acquise ou une dyslexie constitutionnelle.

On ne peut affirmer, dans l'état actuel des connaissances, l'existence d'un "centre de lecture", nettement identifié, région précise dans le cerveau où se concentreraient les fonctions mentales requises pour l'apprentissage de la lecture. Les études neurologiques actuelles ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Bref, la relation entre les fonctions du cerveau et la maîtrise de la langue écrite est loin d'être tirée au clair. On notera que dans la majorité des cas, les difficultés spécifiques en lecture ne s'accompagnent d'aucun enregistrement de défaut neurologique. Ainsi, on recevra avec les réserves nécessaires la définition de la dyslexie évolutive spécifique qu'a donné en 1968 le Groupe de Recherche ou la Dyslexie évolutive de la Fédération Mondiale de Neurologie :

"trouble se manifestant par une difficulté à apprendre à lire en dépit d'un enseignement classique, d'une intelligence suffisante et de facilités socio-culturelles. Il relève d'inaptitudes cognitives fondamentales qui ont fréquemment une origine constitutionnelle"[5].

5. M. Critchley (1974); La dyslexie vraie; p. 7. Il s'agirait d'inaptitudes cognitives fondamentales, souvent constitutionnelles : troubles spécifiques innés, d'origine centrale, mais sans qu'il soit possible d'identifier d'autres symptômes lors d'un examen neurologique, ou de lésions cérébrales importantes. Il ne s'agirait pas non plus de troubles perceptifs sévères.

Point de vue pédagogique

Le point de vue médical parle de la "dyslexie-maladie". Les psychiatres, les psychologues et les enseignants parlent, pour leur part, de "dyslexie-syndrome[6]".

On insistera alors sur deux types de facteurs bien spécifiques : facteurs instrumentaux et facteurs affectifs.

Facteurs instrumentaux

L'étude des mécanismes complexes d'apprentissage de la langue écrite a permis d'identifier un certian nombre de facteurs instrumentaux : désordres perceptifs (vue, ouïe), troubles du langage, désorganisation spatio-temporelle, schéma corporel insuffisant ou défaut de latéralisation.

Ainsi, l'enfant qui n'a pas un langage suffisamment bien construit, qui éprouve des difficultés systématiques à établir des relations spatiales, qui n'a pas développé le sens du rythme et de ses séquences temporelles, connaîtra l'échec scolaire, dont l'apprentissage de la langue écrite n'est qu'un cas particulier. Mais aucun de ces facteurs instrumentaux, pris isolément, n'explique la dyslexie. C'est pourquoi l'on parle de syndrome,

6. Voir les remarques de C. Launay et de J. de Ajuriaguerra dans CRESAS (1972); La dyslexie en question; Paris, Armand Colin, pp. 122-125 et pp. 150-150.

c'est-à-dire d'une constellation de facteurs ou de troubles associés, plutôt que d'une cause explicative de ce phénomène[7].

Facteurs affectifs

Chose remarquable, les désordres affectifs apparaissent fréquemment, sinon toujours, chez les dyslexiques. Ils jouent probablement un rôle secondaire, mais on peut se demander si, dans certains cas, il ne s'agit pas là du problème central chez des enfants dyslexiques.

M. Mucchielli et A. Bourcier ont tenté de faire évoluer la question en ce sens. Ils proposent une définition générique de la dyslexie, dans laquelle ils mettent en interaction, l'expression du moi et l'environnement. Ils parlent de la dyslexie comme d'une perturbation dans la relation du moi et de l'Univers, perturbation qui a envahi sélectivement les domaines de l'expression et de la communication. La relation du moi à son univers s'est construite sur le mode de l'ambiguïté et de l'instabilité, ce qui bloque le passage à l'intelligence analytique, et par là, au symbolisme[8].

---

7. Ils se situent dans le prolongement de ceux qui soutiennent que la dyslexie est un trouble touchant les enfants qui, malgré une expérience scolaire classique, ne parviennent pas à la maîtrise du langage nécessaire pour acquérir la lecture, l'écriture et l'orthographe, en rapport avec leurs aptitudes intellectuelles". Groupe de recherches sur la dyslexie évolutive (1968), cité dans M. Critchley (1974); La dyslexie vraie; p. 7.
Il s'agit bien alors de troubles fonctionnels et non constitutionnels.

8. R. Mucchielli et A. Bourcier (1968); La dyslexie, maladie du siècle; Paris, Éditions sociales française, p. 88.

Il s'agirait alors d'un mode pathologique de relation entre le moi et l'Univers, entrainant un blocage dans l'évolution intellectuelle vers l'analyse et l'utilisation du symbolisme. Ce défaut envahirait sélectivement le domaine de l'expression personnelle par le moyen du langage.

Parmi les difficultés affectives de la période pré-scolaire, on note généralement les conséquences d'une désunion familiale, les conflits intra-familiaux, ou des placements réitérés qui peuvent perturber le développement de la personnalité de l'enfant, et par là, préparer l'échec scolaire.

Bref, la dyslexie constituerait un échec scolaire, dont les facteurs mis en évidence ne permettent pas encore d'en établir les causes certaines : manque d'aptitude à apprendre à lire; retard dans le développement intellectuel; défaut de la perception visuelle ou auditive; retard de langage; défaut de parole ou d'articulation, vocabulaire limité; expérience trop limitée due à un milieu socio-culturel défavorisé; fragilité émotionnelle; environnement perturbé; fréquentation scolaire irrégulière, changement d'école ou de maître, conditions de logement défavorables; et enfin, méthodes d'enseignement et organisation scolaire défaillantes.

Nous avons posé la question : peut-on parler d'une pathologie de la langue écrite?

Après avoir entendu les remarques provenant du milieu médical et des spécialistes de l'adaptation scolaire, nous avons préféré voir l'enfant dyslexique, non comme un malade, mais bien plutôt comme celui qui subit un échec scolaire. C'est à l'école

que se révèle le dyslexique. Nous sommes dès lors conduits à entendre les observations très suggestives d'un médecin japonais Kiyoshi Makita (1968). Il décrit[9] les enfants qui échouent dans l'apprentissage de la lecture comme ceux qui, avec une vision normale, éventuellement après correction, et une intelligence normale, montrent des difficultés à apprendre à lire avec les méthodes ordinaires. D'une étude faite à Tokyo, il conclut que les cas de difficulté spécifique dans le cas d'apprentissage de la lecture, sont au Japon dix fois moins nombreux que dans les pays occidentaux. Pour essayer d'expliquer cette disparité, il rejette l'idée que les Américains ou les Européens présenteraient dix fois plus de malformation ou de mauvais fonctionnement cérébral. Il dit également qu'il serait absurbe de suggérer que la détresse émotionnelle chez les enfants est dix fois plus fréquente en Europe ou en Amérique qu'au Japon. Il suggère que la nature de l'écriture elle-même, comme facteur de causalité dans les incapacités pour l'apprentissage de lecture, n'a pas encore été étudiée suffisamment. Selon lui, le problème serait plus philologique que neuro-psychiatrique, les anomalies cérébrales localisées et les contraintes d'ordre affectif ne pouvant rendre compte de tous les cas de dyslexie.

On retiendra cette suggestion pour la recherche : l'apprentissage de l'écriture comme facteur prépondérant dans l'apprentissage de la lecture.

Cette suggestion nous paraît d'autant plus pertinente que, historiquement, l'homme ayant acquis la fonction sémiotique, a

---

9. Ces remarques du médecin japonais sont extraites du volume de E. Malmquist; Les difficultés d'apprendre à lire; pp.21-22. On lira avec profit à ce sujet : W.S. Gray (1956); L'enseignement de la lecture et de l'écriture; Paris, pp.72.

appris successivement à parler, à écrire, puis à lire, comme l'enfant qui apprend à dessiner avant d'apprendre à lire. Cet ordre ne serait-il pas celui-là même qui correspond à la genèse de l'intelligence? Aussi, nous ne pouvons que suggérer la mise en oeuvre de travaux pédagogiques qui chercheraient à confirmer ou à infirmer l'hypothèse suivant laquelle il serait préférable, du moins pour l'enfant dyslexique, d'apprendre à écrire avant qu'on lui enseigne la lecture (la langue écrite).

Dans le tableau 2, nous tenterons de cerner les principales définitions de la dyslexie autour des trois orientations fondamentales : point de vue médical, point de vue des fonctions cognitives et point de vue affectif.

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA DYSLEXIE

Quelles sont les caractéristiques de la dyslexie? Répondre à cette question exige que l'on mette en évidence les mécanismes en jeu dans l'acte de lire. Rappelons brièvement les principales fonctions qui entrent alors en jeu : fonctions perceptuelles, motrices, conceptuelles et affectives. Ajoutons que toute l'expérience antérieure du sujet se trouve engagée dans son activité de lire. D'une manière plus précise examinons les principales opérations de la pensée impliquées dans la lecture.

Du côté de la perception auditive : savoir différencier les sons du langage symbolisés par les lettres.

Du côté de la perception visuelle : savoir différencier les signes que sont les lettres.

Du point de vue spatio-temporel : savoir identifier l'ordre de succession des lettres (ordre sérial dans l'espace) et des sons (ordre séquentiel dans le temps).

TABLEAU 2 : Quelques définitions de la dyslexie

TENDANCES	CAUSES DE DYSLEXIE	QUELQUES REPRÉSENTANTS	ORIENTATION DES TRAVAUX	QUELQUES TERMES
1. MÉDECINE	Lésion au cerveau	J. Ker (1896) P. Morgan Hinshelwood Hussmaul (1877)	Centre de lecture dans le cerveau Centre de la vision	Cécité verbale congénitale Cécité verbale acquise ou alexie (alexie totale ou alexie littérale)
	Hérédité	Orton (1937) Mosse (1966) T. Dobzhansky Critchley (1974) Gloning	Inhibition héréditaire du développement de la fonction de direction Maladie congénitale du cerveau	Alexie du développement Strephosymbolie Dyslexie linéaire Dyslexie constitutionnelle
2. INTELLIGENCE Langages (parole) et Motricité	Troubles instrumentaux	S. Borel-Maisonny Marie de Maistre Françoise Estienne F. Kocher J. Ajuriaguerra N. Galifret-Granjon A. Inizan M. Stambak S. Wehrheim Marie de Vals	Perception (visuelle, audition) Latéralité Schéma corporel Spatio-temporalité Trouble de la parole Trouble du langage Trouble de la fonction symbolique (ou sémiotique)	**Dyslexie-syndrome** Troubles associés (instrumentaux) Centration sur les aspects **phonétiques et psycholinguistiques** du langage
3. AFFECTIVITÉ Communication (langage) et Motricité (Psychanalyse, Psychiatrie)	Troubles affectifs ou de comportement	R. Diatkine Prick et Calon R. Cahn C. Chassagny R. Mucchielli A. Bourcier J.M. Noël	Perturbation des relations affectives Perturbation dans les relations du Moi et de l'Univers Motivation pour communiquer Affectivité liée à la psychomotricité Trouble du développement psycho-affectivo-verbo-moteur	**Dyslexie-Syndrome** Centration sur les aspects "Communication du langage Troubles associés d'origine affective

La correspondance phonème-graphème : apprentissage du système d'écriture alphabétique à savoir, compréhension du code de symbolisation d'un son ou d'un mouvement articulatoire par un signal graphique.

Le rapport entre les signes lus et la réalité : pouvoir évoquer rapidement la réalité symbolisée par les sons qui viennent d'être lus.

L'observation d'un enfant dyslexique laisse voir clairement les difficultés qu'il éprouve, suivant divers degrés, dans chacune de ces activités de l'intelligence. Repassons-les rapidement les unes après les autres[10].

Difficultés de perception auditive

Pour Suzanne Borel-Maisonny, l'apprentissage de la langue écrite ne peut se faire d'abord que par une prise de conscience phonologique, puis rapidement par une prise de conscience linguistique[11].

On ne peut en effet relier un signe visuel à un son élémentaire du langage ou phonème que si, au prime abord, on sait dis-

10. Pour cette partie, nous puisons largement dans l'ouvrage excellent de Marie de Maistre (1970); Dyslexie, dysorthographie; Paris, Éditions universitaires, pp. 17-24. Voir aussi : F. Kocher (1959); La rééducation des dyslexiques; Paris, PUF, pp. 5-18. A. Bourcier; La dyslexie, maladie du siècle; pp. 58-74. Pour une étude plus poussée, voir : E. Malmquist; Les difficultés d'apprendre à lire; pp. 48-127.

11. S. Borel-Maisonny, dans CRESAS; La dyslexie en question; pp. 66-86.

tinguer clairement, de manière auditive, les phonèmes entre eux. Le dyslexique confond les sons. Il différencie mal, de manière auditive, les divers sons du langage parlé. De là, sa difficulté à identifier leur reproduction écrite. Rappelons les confusions les plus remarquées :

Elles portent entre : f-v, ch-j, s-z, p-b, t-d, c-g. Il s'agit de confusion entre les consonnes sourdes et sonores ou auditivement proches.

Les confusions se rencontrent entre les consonnes de même nature : s-ch, f-s, v-j, j-z, p-t, p-c, t-c, b-d, b-g, d-g.

Certaines confusions peuvent porter aussi sur la différenciation des voyelles : confusion entre ê-è, a-ou, o-on, è-in ou ein.

Ainsi, l'enfant dyslexique pourra confondre, vendre et fendre et ventre; manche et mange; poule et boule, etc.

Difficultés de perception visuelle

On ne parlera pas ici nécessairement de déficience de la perception visuelle, encore que la chose soit toujours possible, mais plutôt d'une difficulté à structurer des formes. Le balayage du regard dans la lecture d'un texte est matière d'apprentissage. Il dépend aussi du niveau de développement intellectuel comme l'ont démontré les travaux de Jean Piaget. Celui-ci a pu étudier le changement considérable de stratégies qu'utilisent les enfants pré-opératoires et opératoires, quant au nombre de points de fixation et à l'espace dans lequel se situent ces fixations, lorsqu'ils comparent entre elles deux lignes de même longueur pour décider si oui ou non elles sont de même longueur. Chez

l'enfant dyslexique, il n'est pas rare de remarquer un balayage anarchique du regard allant de la gauche à la droite et vice et versa. Par ailleurs, le groupement des lettres expressives d'une graphie se fait toujours difficilement, comme si le sujet n'arrivait pas à organiser son espace de lecture et à se rappeler cette organisation qu'il vient de déchiffrer laborieusement.

Tous signalent les confusions que fait l'enfant dyslexique dans la reconnaissance des signes diversement orientés : n et u, b et d, p et q.

La perception des grandeurs fait souvent elle-même défaut. On le remarque surtout dans l'écriture du dyslexique.

Les formes voisines prêtent également à confusion : l et i; t et f; a et d; m et ch; u et v; o et a.

On remarque également chez cet enfant dyslexique un défaut de discrimination quant à la situation des lettres les unes par rapport aux autres : LES pour SEL; NU pour UN; LI pour IL; ESP pour SEP; etc.

Le même mot relu semble comporter autant de difficultés à la relecture qu'à une première lecture. L'enfant dyslexique donne l'impression qu'il ne mémorise même pas la graphie du mot qu'il vient de lire.

On remarque également chez l'enfant dyslexique, une difficulté persistante à suivre une ligne et à passer rapidement d'une ligne à la suivante. Il est presque toujours nécessaire de diriger le regard du dyslexique en utilisant des procédés d'encadrement des textes qu'on lui fait lire, pour l'aider à concentrer son regard.

Enfin, l'enfant dyslexique éprouve une difficulté persistante à associer la mémoire d'un son à l'image de ce son représenté par des lettres groupées ou même isolées.

Difficultés d'ordre spatio-temporel

Lire suppose que l'enfant possède une bonne capacité à situer des éléments dans un espace et à les mettre en relation les uns avec les autres. Ainsi, on lit de gauche à droite et les sons qui correspondent au graphème apparaissent dans un ordre séquentiel rigoureux.

L'enfant dyslexique semble ne pas se rendre compte qu'il lit de gauche à droite ou que les lettres d'un mot occupent une position spatiale bien déterminée. Par exemple, il lira RA au lieu de AR, PLA au lieu de PAL, AN au lieu de NA, IN au lieu de NI, etc.

Les déplacements les plus courants touchent le R, le L et le S. Ainsi, l'enfant dyslexique lira GRA au lieu de GAR; FLI au lieu de FIL; SPI au lieu de PSI, etc.

Ces difficultés de structuration des formes spatiales sont habituellement liées à des difficultés de structuration des formes temporelles. Ainsi, en parlant, l'enfant dyslexique dira : valabo ou bavalo pour lavabo, testacle pour spectacle, etc.

TABLEAU 3 : Quelques caractéristiques de difficultés en lecture

TYPES DE DIFFICULTÉS	TEXTE ÉCRIT	L'ENFANT LIT
Substitution des consonnes auditivement proches f pour v; ch pour j; s pour z; p pour b; t pour d; c pour j; ou vice versa	vente joie bulle danse zèle jarre	fente choie pull tanse sèle care
Confusions de lettres dont les graphies se ressemblent u et n; b et d; p et f; è et é	nappe boule élève	uappe doule èlève
Confusions entre les labiales et les dentales m et n; b et d; p et t	nid balle truc	mid dalle pruc
Substitution des occlusives p, t, c, b, d, g aux consonnes soufflées f, ch, s, v, j, z ou entre elles	cheval chien joujou	têdal sien zouzou
Omission de lettres ou syllabes	piano militaire	pano mitaire
Inversion de lettres ou de syllabes	cigare tour	cirage trou
Suppression de la finale des mots	voiture	voitu

Défauts de correspondance phonème-graphème

Lire exige qu'on passe du langage oral au décodage de la langue écrite. Cela suppose une bonne connaissance du système d'écriture alphabétique employé dans la langue.

Dans l'écriture de la langue française, chaque lettre correspond à un son. Celui qui lit doit donc articuler le son propre à la lettre qu'il voit. Il faut donc être capable de faire une correspondance terme à terme, l'un des termes étant le signe visuel, et l'autre l'articulation du son. L'enfant dyslexique connaît le nom des lettres, en règle générale, mais il éprouve une difficulté réelle à prononcer ces lettres en dehors d'un mot qu'il connaît. Cette difficulté à faire correspondre le son au signe graphique se trouve probablement à l'origine des dyslexies les plus importantes.

Passage rapide des symboles graphiques à l'évocation de la réalité

Parler ne consiste pas seulement à émettre des sons mais à exprimer des idées ou des sentiments. Nous entrons ici dans le domaine de la signification ou de la connaissance. La lecture exige une certaine vitesse du décodage, en même temps qu'elle impose, pour être bien comprise, les pauses qui correspondent aux articulations de la pensée.

Or l'enfant dyslexique lit très lentement, hésite et semble oublier qu'il est en train d'apprendre à découvrir le sens d'un texte. Son effort semble porter davantage sur le décodage des signes que sur la compréhension du texte. Il n'établit pas, ou du moins le fait avec lenteur, un lien entre les mots qu'il lit et les choses que ces mots signifient. Il ne parvient que très

difficilement à se représenter ce qu'il vient de lire et ne peut habituellement rendre compte verbalement de ce qu'il vient de lire.

Concluons en disant que ces cinq caractéristiques de l'enfant dyslexique se retrouvent à divers degrés suivant les sujets. On admet aussi généralement que les cas de dyslexie sévère sont plutôt exceptionnels. Par ailleurs, au cours des premières années de scolarisation, il n'est pas rare de remarquer l'existence de l'une ou l'autre caractéristique des difficultés d'apprendre à lire dont il vient d'être question. L'enfant dyslexique, à moins de souffrir d'un trouble spécifique de la parole, possède un langage qui lui permet d'entrer dans l'univers de la signification. Il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit pour lui de comprendre ou de découvrir le sens d'un texte imprimé.

Nous avons tenté de résumer les principales caractéristiques de difficulté en lecture dans le tableau 3.

Si les difficultés de la lecture sont bien réelles, on devrait pouvoir les détecter avant le début de cet apprentissage. Des tests dûment éprouvés devraient pouvoir mettre en évidence rapidement les diverses lacunes perceptuelles, motrices, ou les troubles de la parole qui sont souvent à l'origine de la dyslexie. Où en sommes-nous à ce sujet?

DÉPISTAGE ET ÉVALUATION DE LA DYSLEXIE

Les instruments d'évaluation et de dépistage de la dyslexie se regroupent autour des trois hypothèses principales qui tentent d'expliquer l'origine des difficultés d'apprendre à lire : le point de vue médical qui fait intervenir soit une lésion au cerveau (cécité verbale, congénitale ou acquise), soit l'hérédité

(dyslexie constitutionnelle); le point de vue pédagogique de tendance phonétique et linguistique, qui fait appel aux troubles instrumentaux (fonctionnels) ou sociaux éducatifs (pédagogie déficiente); le point de vue pédagogique de tendance psychologique (troubles affectifs : la dyslexie est une forme de refus de communication).

Nous ne parlerons pas ici de l'évaluation médicale de la dyslexie. L'étude des lésions au cerveau ou de l'hérédité appartiennent aux neurologues et aux généticiens. Nous nous adressons davantage aux parents et aux pédagogues de l'adaptation scolaire.

Facteurs socio-culturels

Les difficultés d'apprendre à lire d'origine socio-culturelle se ramènent à des facteurs d'ordre matériel (changement de professeur, changement de méthodes d'apprentissage, etc.) et à des facteurs psychopédagogiques (mauvaise relation maître-élève, utilisation déficiente par le maître d'une méthode pédagogique, la méthode pédagogique elle-même, apprentissage trop précoce de la lecture, etc.). Il est évident qu'un mauvais départ en lecture risque de conditionner un enfant à l'échec et de perturber par la suite ses difficultés initiales. Madame S. Borel-Maisonny et Marie de Maistre pensent que dans certains cas, les difficultés à lire doivent être attribuées à des erreurs pédagogiques[12].

12. S. Borel-Maisonny écrit : "Nous croyons que la plupart de ces échecs scolaires auraient pu être moins sérieux ou même évités", dans CRESAS; La dyslexie en question; p. 72. Marie de Maistre préférant la méthode syllabique pour un enfant dyslexique, écrit : "Le mode d'apprentissage de la lecture influe sur l'évolution d'une dyslexie... Un apprentissage de la lecture, qui commence trop tôt, ou bien avec une méthode qui ne convient pas à l'enfant, peut entretenir et aggraver la dyslexie", dans Dyslexie, dysorthographie; p.33.

TABLEAU 4 : Exemple de fiche d'anamnèse

		Notes de l'examinateur
Le milieu familial	Profession des parents; fratrie Date de naissance de l'enfant Réaction des parents au problème de l'enfant; Milieu urbain ou rural	
- Difficultés scolaires	- Niveau scolaire : histoire de la scolarité; méthodes pédagogiques utilisées; changement d'école; régularité de la fréquentation scolaire; description des difficultés de l'enfant, etc.	
- Comportement de l'enfant	- Dans le milieu familial (frères, soeurs, parents) - A l'école et avec ses amis : timide, confiant, agressif - Jeux préférés	
- Développement de l'enfant	- Marche, apparition du langage, qualité du langage (articulation, prononciation) - Maladies, placement, accident, etc.	

TABLEAU 5 : Quelques examens psycho-scolaires pour dépister les troubles instrumentaux de lecture

(cf. Références dans la bibliographie)

Fonctions	Nom de l'examen	Auteur	Référence	Passation individuelle collective	Temps de passation	Objectifs	Population
Latéralité	- Batterie de dominance latérale	N. Galifret-Granjon	Zazzo (1969) pp. 25-48	I	Sans limite	Reconnaissance des coordonnées spatiales (haut-bas, droite-gauche)	6-14 ans
	- Batterie Piaget-Head	N. Galifret-Granjon	Zazzo, pp. 49-85	I	Sans limite	Dominance droite-gauche main-oeil-oreille	Tout âge
	- Épreuve de pointillage	M. Stambak	Zazzo, pp. 179-181	I	4-5 minutes	Dominance latérale et rendement moteur	6-14 ans
	- Bilan psycho-moteur	Picq et Vayer	Picq et Vayer pp. 239-273	I	Sans limite	Dominance latérale main-oeil-pied	6-11 ans
Schéma corporel	- Épreuve de schéma corporel	Daurat-Hmeljak, Bergès et Stambak	Bergès	I	Sans limite	Connaissance du corps propre	4-8 ans et 6-11 ans
Spatio-temporalité	- Carrés de Chassagny	Chassagny	Limbosch (1969) pp. 36-39	I	Sans limite	Orientation spatiale (plan horizontal et vertical)	4-7 ans
	- Rythme	Stambak	Limbosch pp. 39-42	I	Sans limite	Structures rythmiques	4-7 ans
			Zazzo, pp. 241-260	I	Sans limite	temporalité	6-12 ans
	- Cubes de Kohs	Kohs	Limbosch, pp. 48-54	I	Sans limite	Analyse et synthèse perceptive	4 et plus
	- Copie d'une figure complexe	A. Rey	Limbosch, pp. 33-40	I et C	Sans limite	Structuration perceptivo-motrice de l'espace	4-10 ans

TABLEAU 5 (suite)

Fonctions	Nom de l'examen	Auteur	Référence	Passation individuelle collective	Temps de passation	Objectifs	Population
	- Test visuo-moteur	L. Bender	Zazzo, pp. 391-464	I	Sans limite	Épreuve graphique d'organisation perceptive	4-5 ans
	- Bilan psycho-moteur	Picq et Vayer	Picq et Vayer pp. 239-273 (1971)	I	Sans limite	Espace et temps; Structures motrices et symboliques	6-11 ans
Mémoire et perception visuelle	- Signes diversement orientés	S. Borel-Maisonny	Limbosch, p. 23	I et C	Sans limite	Capacité de la mémoire visuelle et organisation spatiale	4-7 ans
Perception auditive	- Épreuves auditives	S. Borel-Maisonny	Langage oral, Tome II; pp. 94-98 et pp. 98-100	I	Sans limite	Étude de la qualité de la saisie des sons	5½-9 ans
	- Épreuves rythmiques	S. Borel-Maisonny		I	Sans limite	Étude de la qualité rythmique des sons saisis par le sujet	5½-9 ans
Parole	- Épreuves phonétiques	S. Borel-Maisonny	Langage oral, Tome II; pp. 105-110	I	Sans limite	Dépistage des troubles de la perception et de la reproduction des structures phonétiques et des défauts de prononciation	5½-9 ans

TABLEAU 5 : (suite)

Fonctions	Nom de l'examen	Auteur	Référence	Passation individuelle collective	Temps de passation	Objectifs	Population
Lecture	- L'Alouette	P. Lefavrais	Test de l'Alouette	I	3 minutes	Analyse de lecture et classification des fautes. Donne un âge de lecture	5 ans et plus
	- Batterie prédictive	A. Inizan	Le temps d'apprendre à lire	I	Sans limite	Détermine l'aptitude à apprendre à lire	Fin 1re année et 2e année
	- Échelle composite de lecture	A. Inizan	L'évaluation du savoir lire	I	Sans limite	Évaluation des progrès de lecture	3e et 4e année élémentaire
	- Le Poucet	J. Simon	Limbosch; pp. 94-98	I	On note le temps	Examen du niveau de lecture orale	2e et 4e année élémentaire
	- Épreuve de performance fonctionnelle en lecture	Pierre H. Ruel	EPFL	C	Sans limite	Différenciation des diverses habiletés en lecture	7 12 ans
Vocabulaire	- Test de langage	A. Descoutres	Le développement de l'enfant	C	Sans limite	Mesure le vocabulaire parlé	Élémentaire
	- Test de vocabulaire et langage	Limbosch et Wolf	Limbosch, pp. 54-64	I	Sans limite	Mesure l'étendue du vocabulaire	4½ à 7 ans
Psychomotricité	- Bilan psychomoteur	Picq et Vayer	Éducation psychomotrice	I	Sans limite	Bilan psychomoteur; coordination, équilibration, rapidité, espace, orientation, spatio-temporalité, etc.	2 à 11 ans

Les facteurs socio-culturels relèvent plutôt de la connaissance de l'histoire scolaire personnelle de l'enfant que de tests proprement dits. C'est pourquoi, avant tout autre examen, il convient que l'éducateur spécialisé ou l'orthopédagogue, ait une entrevue avec les parents de l'enfant qui échoue en lecture, afin de procéder à ce que l'on nomme habituellement l'anamnèse.

Par l'anamnèse, on veut comprendre la personnalité de l'enfant à partir des renseignements fournis par les parents, et complétés par le professeur. On procèdera au moins à quatre ordres de questions portant sur les difficultés scolaires actuelles de l'enfant, son comportement, son développement, et le contexte de vie familiale. Le tableau 4 expose un sommaire d'anamnèse. Cette entrevue avec les parents constitue l'introduction aux examens que pourra subir l'enfant avant d'entreprendre un travail de rééducation. Ces examens chercheront à élucider et à dépister éventuellement les faiblesses d'origine instrumentales ou affectives du sujet.

Troubles instrumentaux

Rappelons que ces fonctions instrumentales sont définies comme l'ensemble des structures cérébrales qui permettent de percevoir les stimulations "extéro" et "intéroceptives" et d'y répondre; qu'il s'agisse d'anomalies de fonctionnement ou de maturation, de telles atteintes se traduisent par des troubles de la motricité, de la dominance latérale, du schéma corporel, du langage, de l'organisation spatiale et temporelle, ou de la fonction symbolique[13]. Il existe un certain nombre d'examens psycho-scolaires

13. Voir N. Limbosch (1969); La dyslexie à l'école primaire; Bruxelles, Éditions de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles, p. 10.

qui permettent de déceler des déficiences dans l'une ou l'autre de ces fonctions.

Nous nous permettons de présenter, dans le tableau 5, quelques exemples d'examens qui servent au dépistage des difficultés de l'enfant, avant que ne débute le travail de rééducation[14]. Dans ce tableau, on peut voir les diverses fonctions ou connaissances qui peuvent être analysées, les divers objectifs qui sont visés et la population à laquelle on s'adresse. Les références se trouvent dans la bibliographie. Nous avons omis les tests de personnalité tels le Rorschach, le Children Aperception Test ou la Patte noire (Dr Corman). Ces tests relèvent plutôt du psychologue ou du psychiatre, et permettent de comprendre le développement affectif de l'enfant.

D'une manière générale, lorsqu'il s'agit d'identifier les difficultés de lecture d'un enfant, il suffira d'abord de lui faire subir le test "Le Poucet", la batterie prédictive d'Inizan ou l'échelle composite de lecture d'Inizan (suivant son niveau) et l'épreuve de performance fonctionnelle en lecture (Pierre H. Ruel). On pourra aussi administrer le test de l'"Alouette" pour connaître la difficulté de lecture elle-même (à l'exception de la

14. Du côté anglais, mentionnons quelques épreuves à titre d'exemple : Épreuves globales : Capacité en lecture - Gray; Standardized Oral Reading Check Tests (1re à 8e année); Durell-Sullivan; Reading Capacity and Achievement Tests (2e à 6e année); California Reading Tests (1re à 6e année); Metropolitan Achievement Tests : Reading (1re à 9e année). 2. Épreuves analytiques : Diagnostic en lecture - Durrell; Analysis of Reading Difficulty (1re à 6e année); Gates-McKillop; Reading Diagnostic Tests (1re à 8e année); Malmquist and Enawall; Malmquist Tests; Doren, Margaret (1957); Doren Diagnostic Reading Test of Word Recognition Skills; Minn., Circle Pines. Wilson, R.E. (1967); Diagnostic and Remedial Reading for Classroom and Clinic.

compréhension). Les autres tests pourront servir à établir un diagnostic différentiel des diverses fonctions instrumentales du sujet. Cette évaluation ne sert pas à classer un enfant (dans un sens péjoratif). Son but est de guider l'éducateur spécialisé ou l'orthopédagogue dans le choix et le niveau des exercices adaptés au sujet en difficulté. Il va sans dire que seuls des maîtres hautement spécialisés dans la connaissance de ces examens peuvent les administrer et les interpréter.

Dans certains cas, il faudra en effet, faire un bilan complet du niveau de langage de l'enfant : examen de la parole (prononciation, articulation), de l'étendue et de la richesse du vocabulaire, de la perception auditive des sons et de leur rythme. Il sera aussi souvent nécessaire d'analyser la capacité de la mémoire visuelle et de l'organisation spatiale du sujet. Il arrive aussi qu'un bilan psychomoteur s'avère utile, voire nécessaire.

Nous avons noté qu'il existe souvent des troubles instrumentaux dans plusieurs cas de dyslexie. Certains tests pourront révéler la plus ou moins grande importance de ces déficits dans les domaines suivants : latéralité, schéma corporel, spatialité et temporalité.

Bref, l'éducateur spécialisé ou l'orthopédagogue possèdent des instruments d'inégales valeurs mais utiles pour établir un profil instructif de l'enfant dyslexique. Il reste à voir comment on va travailler avec lui.

PÉDAGOGIE POUR L'ENFANT DYSLEXIQUE

Dès que les examens psycho-scolaires permettent de mettre en évidence des difficultés importantes d'apprentissage de la lecture, il convient d'arrêter une ligne de conduite adaptée à la nature, à l'étendue et au degré de gravité des problèmes.

Les pédagogies sont multiples, mais souvent complémentaires. Elles se divisent suivant deux orientations précises : les méthodes d'orientation phonétique et linguistique, et les méthodes d'orientation fondées sur la "communication" (orientation psycho-thérapique). Le tableau 6 propose quelques méthodes d'utilisation, leurs principes et le niveau scolaire correspondant.

Parmi les méthodes d'enseignement de la lecture, certaines portent des signes (lettres) de la langue écrite (méthode alphabétique), d'autres commencent par l'étude des sons élémentaires (méthode phonétique), d'autres enfin placent directement l'enfant devant des mots ou des phrases (méthode analytique ou globale). Dans tous les cas, on cherche à montrer à l'enfant la correspondance qui existe entre la langue parlée et la langue écrite[15]. Des méthodes mitigées sont également nées : elles utilisent les méthodes alphabétiques, phonétiques et globales[16].

Les méthodes synthétiques (comprenant les méthodes alphabétiques, phonétiques et syllabiques), reposent sur le fait que pour apprendre à lire, il faut savoir les lettres, ensuite relier les lettres en syllabes, en mots et en phrases. D'éléments simples, on aboutit à des unités linguistiques complexes.

---

15. Voir A. Dehant (1968); Étude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture; Louvain, Librairie universitaire, pp. 4-13. Nous nous inspirons de cette étude pour présenter les méthodes de lecture.

16. Du côté anglais, nous metionnons quelques méthodes : A. Heilman (1961); Principles and Practices of Teaching Reading; Ohio, Charles E. Nevril Books, Science Research Associates, Schoolhouse family, Ontario.

TABLEAU 6 : Quelques méthodes d'enseignement de la lecture pour l'enfant dyslexique

AUTEUR	TITRE	PRINCIPES	NIVEAU SCOLAIRE
S. Borel-Maisonny	Langage oral et écrit	Centration sur les sons du langage Ordre des sons associés en syllabes Intermédiaire gestuel	Élémentaire Premier cycle
A. Bourcier	Traitement de la dyslexie	Automatisation par le moyen de la simplification, de la répétition et de la réorientation	Élémentaire Premier cycle
De Meur et Navet	Méthode pratique de rééducation	(Synthèse de S. Borel-Maisonny et de A. Bourcier)	Élémentaire Premier cycle
Mlle B. Lemaire	Les moyens éducatifs	Méthode phonomimique (gestuelle) à résonnance affective	Élémentaire Premier cycle
Marie de Maistre	Dyslexie, dysorthographie	Ceux de S. Borel-Maisonny	Élémentaire Deuxième cycle
Françoise Estienne	Lecture et dyslexie	Automatisation par le procédé de la mémorisation de mots ou de quelques mots exposés brièvement, puis cachés	Élémentaire Deuxième cycle
Claude Chassagny	La rééducation du langage écrit	Utilisation de séries et auto-correction Tendance psychothérapique (pédagogie relationnelle du langage) Centration sur la relation maître-élève	Élémentaire Deuxième cycle

La méthode alphabétique consiste à faire apprendre à l'enfant toutes ses lettres de l'alphabet. De là, on passe aux diverses combinaisons de lettres. On parvient ensuite à la lecture des mots, puis de petites phrases. Ici, on insiste plus sur la lecture du mot que sur la compréhension du texte lu.

La méthode phonétique ne part pas des lettres mais des sons émis par la prononciation de la lettre. Lorsque les sons des différentes lettres sont connus, l'enfant peut associer des syllabes, former les mots et lire des phrases. L'avantage de cette méthode, c'est qu'elle permet à l'enfant, une fois les phonèmes connus, de lire des mots nouveaux et de déchiffrer des textes jamais lus. On lui a reproché de minimiser la compréhension des mots, de membres de phrases et de phrases entières[17]. Cependant, les progrès de la méthode phonétique l'ont rendue analytique et synthétique. Ainsi on a accompagné la lettre d'une image ou d'un mot clé dont l'initiale donne le son de la lettre. Au lieu de partir uniquement de sons simples, on progresse par des sons complexes ou phonèmes composés. Pour S. Borel-Maisonny, il faut y ajouter le geste pour représenter la position des organes phonatoires dans l'émission d'un son. Par contre, la méthode phonomimique de Mlle Lemaire fait intervenir une résonnance beaucoup plus affective dans ses gestes.

La méthode de S. Borel-Maisonny est phonétique, syllabique et gestuelle. L'enfant doit retrouver le son représenté par un signe écrit (ex. : gare, garçon, gamine : son "gu"). Pour faciliter la mémoire du signe écrit, un geste symbolique l'accompagne. Ce geste et rattaché au signe écrit tant que l'enfant ne

17. Voir Dehant; Op. cit.; p. 7.

maîtrise pas le son de la lettre lue. Ces gestes représentent une forme, une image articulatoire ou un mime. L'avantage de ces gestes ne consiste pas seulement dans l'aide qu'ils apportent à la mémorisation des sons correspondant aux lettres, mais aussi dans l'ordre de lecture. Ainsi, ces gestes permettent d'éviter des erreurs d'omission, d'inversion de lettres dans une syllabe ou de syllabes entre elles.

Par ailleurs, la méthode phonomimique "Jean-qui-rit" de Mlle Lemaire, qui est également phonétique et syllabique, donne au geste une résonnance plus affective. Le geste est introduit par une petite histoire dans laquelle le phonème est répété à l'enfant. Les trente-deux sons de la langue française sont ainsi représentés par un geste. Il s'y ajoute un élément important : le rythme. Des chansons rythmiques sont prévues et sont accompagnées de graphiques. Elles favorisent à la fois l'éducation des séquences temporelles, du rythme des sons et de la détente.

La méthode de Claude Chassagny est nettement d'orientation psychothérapique (18). Il s'agit de s'occuper d'abord de la relation maître-élève. Deux principes sous-tendent cette méthode : l'utilisation de séries et l'autocorrection. Les séries consistent en succession de mots qui se ressemblent, soit à raison de leur forme (bateau, râteau, etc.), soit suivant leur sens (là, las). L'autocorrection se fait par l'enfant, à la vue de listes de mots qui lui sont proposées. Ce support technique permet de développer une attitude psychothérapique, une pédagogie relationnelle du langage (P.R.L.). L'hypothèse étant que la dyslexie est un refus de communication, laisser parler l'enfant devient un principe de base. Il ne s'agit pas d'une psychothérapie. Le pédagogue essaie plutôt de redonner à l'enfant un langage, source de communication valorisante.

Les méthodes de Marie de Maistre et Françoise Estienne sont également synthétiques et se rapprochent des travaux de S. Borel-Maisonny. La méthode de Meur et Navet fait la synthèse pratique des méthodes de Borel-Maisonny. Mlle A. Bourcier traite l'enfant à partir d'un principe fondamental : l'automatisation poursuivie suivant trois procédés : la simplification, la répétition et la réorientation. L'aspect affectif demeure en veilleuse.

UNE VOIE OUVERTE : PÉDAGOGIE POUR L'ENFANT MAL-LISANT

On interprète souvent l'échec en lecture ou bien par le milieu pédagogique, ou bien par les troubles de l'enfant. De fait, c'est probablement dans la voie interactionniste qu'on trouvera le plus d'indices valables : c'est l'enfant agissant et réagissant dans son milieu familial et scolaire qui se trouve en difficulté d'apprendre à lire.

Il n'existe pas de recettes en éducation, ni de formule idéale, mais des tendances et des instruments didactiques plus ou moins adaptés.

On nous permettra de rapporter ici une expérience personnelle d'éducation d'un enfant de 10 ans qui ne savait ni lire, ni écrire. Ses parents nous l'amènent en nous disant qu'il s'agissait d'un garçon intelligent et qu'ils ne comprenaient pas pourquoi il subissait un tel échec scolaire (niveau de 3e année élémentaire).

L'examen préliminaire a démontré effectivement que l'enfant était intelligent (opérations concrètes supérieures), qu'il avait un débit lent du langage, s'exprimait peu et se trouvait dans une classe spéciale où il ne profitait pas depuis plus d'une année.

Nous avons adopté la démarche suivante : trois séances de rééducation par semaine, dont deux étaient consacrées à la mathématique, parce que l'enfant pouvait lire les signes mathématiques, et une à l'apprentissage de l'écriture-lecture.

En mathématique, il fallait procéder verbalement. Des problèmes de géométrie (organisation spatiale) furent choisis d'abord, puis des problèmes portant sur les nombres (théorie des ensembles).

Nous avons insisté davantage sur l'apprentissage de l'écriture que sur celui de la lecture, l'écriture des signes mathématiques y préparant. On y a introduit des exercices rythmiques (chansons rythmées) et des exercices de mémorisation de textes.

Il serait trop long de décrire l'ensemble de notre démarche. Disons seulement que notre hypothèse était que si l'enfant raisonnait bien et savait reconnaître les principaux signes mathématiques, il fallait commencer à le faire progresser par le moyen de ces deux capacités. On l'a fait réussir en ce domaine du raisonnement et de la mathématique, puis dans la lecture de formules mathématiques, enfin, par le procédé d'écriture de la langue.

Après quatre mois de travail, cet enfant réussissait à entreprendre une classe de secondaire I. Les séances de pédagogie se sont poursuivies ensuite pendant une année. Aujourd'hui, cet adolescent se prépare à entrer à l'Université.

On dira qu'il s'agit d'un cas exceptionnel. Peut-être. Mais si nous avons choisi cet exemple parmi les enfants dyslexiques que nous avons traités, c'est qu'il permet de montrer que

l'apprentissage du raisonnement, s'accompagnant de signes écrits, et le besoin qu'éprouve l'enfant de reproduire les signes écrits que nous utilisons en mathématique, nous ont permis d'aider des enfants jugés incapables de lire, à apprendre la lecture, et à continuer une scolarisation normale. Il s'agit d'une démarche qui va du problème de raisonnement, sous forme verbale, puis écrite, vers l'apprentissage de la langue écrite. Les cas que nous avons rencontrés sont peut-être tous exceptionnels. Il reste que les enfants que nous avons aidés ont tous progressé ensuite dans des classes dites normales.

C'est la raison pour laquelle nous avons intitulé cet article : dyslexie et fonctions cognitives. Il s'agissait de faire un bref tour d'horizon de ce problème, à l'intention de parents surtout et d'éducateurs spécialisés, en tenant compte de notre expérience personnelle du traitement de la dyslexie.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Vocabulaire des difficultés d'apprentissage.
Tableau 2 : Quelques définitions de la dyslexie.
Tableau 3 : Quelques caractéristiques de difficultés en lecture.
Tableau 4 : Exemple de fiche d'anamnèse.
Tableau 5 : Quelques examens psycho-scolaires pour dépister les troubles instrumentaux de lecture.
Tableau 6 : Quelques méthodes d'enseignement de la lecture pour l'enfant dyslexique.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

BERGES, J. et I. LEZINE, Test d'imitation de gestes, Paris, Masson, 1963.

BOREL-MAISONNY S., Langage oral et écrit, 2 tomes, Paris, Delachaux et Niestlé, 1966.

BOURCIER, A., Traitement de la dyslexie, Paris, Éditions sociales françaises, 1973.

CHASSAGNY, Claude, La rééducation du langage écrit, Paris, Néret, 1972.

CRESAS, La dyslexie en question, Paris, A. Colin, 1972.

CRITHCHLEY. M., La dyslexie vraie, Toulouse E. Privat, 1974.

DEHANT, A., Étude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture, Louvain, Librairie universitaire, 1968.

DE MAISTRE, Marie, Dyslexie, dysorthographie, Paris, J.P. Delarge, 1977.

DE MEUR et Ph. NAVET, Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe, Paris, Berlin, 1976.

DESCOEUDRES, A., Le développement de l'enfant de deux à sept ans; Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 104-154.

ESTIENNE, Françoise, Lecture et dyslexie, Paris, Éditions universitaires, 1971.

GIROLAMI-BOULIMIER, A., Prévention de la dyslexie et de la dysorthographie dans le cadre normal des activités scolaires, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966.

GRAY, W.S., L'enseignement de la lecture et de l'écriture, Paris, Unesco, 1956.

INIZAN, A., Le temps d'apprendre à lire, Paris, Éd. A. Colin-Bourrelier, 1972.

INIZAN, A., L'évaluation du savoir-lire, Paris, Éd. Colin-Bourrelier, 1972.

JADOULLE, A., Apprentissage de la lecture et dyslexie, Liège, G. Thone, 1969.

JAULIN-MANNONI, Fr., La rééducation du raisonnement mathématique, Paris, Éditions sociales françaises, 1965.

KOCHER, F., La rééducation des dyslexiques, Paris, Éditions sociales françaises, 1970.

LEFAVRAIS, P., Test de l'Alouette, Paris, Éd. du centre de psychologie appliquée, 1967.

LEMAIRE, B., Les moyens éducatifs, Jean-qui-rit, Namur : Wesmael-Chartier, 1959.

LIMBOSCH, N. et al., La dyslexie à l'école primaire, Université libre de Bruxelles, Éd. de l'Institut de sociologie, 1969.

MALMQUIST, E., Les difficultés d'apprendre à lire, Paris, A. Colin, 1976.

MIALARET, G., L'apprentissage de la lecture, Paris, PUF, 1966.

MUCCHIELLI, R. et A. BOURCIER, La dyslexie, maladie du siècle, Paris, Éditions sociales françaises, 1968.

NOËL, J.M., La dyslexie en pratique éducative, Paris, Doin, 1976.

PICQ, L. et P. VAYER, Éducation psycho-motrice, Paris, Doin, 1971.

RUEL, Pierre H., Épreuve fonctionnelle de performance en lecture, Montréal, McGraw-Hill, 1976.

WEHRHEIM, S. et M. DE VALS, Apprentissage de la lecture : activité de l'intelligence, Toulouse, Privat, 1976.

WILSON, R.M., Diagnostic and Remedial Reading for Classroom and Clinic, 1972.

ZAZZO, R., Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969.

Texte 3

ÉTUDE DE LA RELATION ENTRE LE CONCEPT DE SOI ET LA PERFORMANCE SCOLAIRE CHEZ CERTAINS ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE*

LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Dans le premier chapitre, deux notions fondamentales seront abordées à partir d'une revue de littérature : il sera d'abord question des difficultés d'apprentissage de la lecture; ensuite, la notion de concept de soi sera explorée.

1. La notion de difficulté d'apprentissage de la lecture

Certains auteurs (Bond et Tinker, 1973; Lobrot, 1972; Malmquist, 1973; Rutter et Yule, 1975; Lerner, 1972) qui ont étudié de près le phénomène de la difficulté d'apprentissage de la lecture soulignent tant les obstacles que les imprécisions quant à la connaissance de cette difficulté. Quoi qu'il en soit, le problème a été étudié de façon presque universelle depuis les dernières années, vu l'importance des clientèles d'enfants impliqués. À ce propos, Malmquist (1973) rapporte une classification de cas montrant une incapacité d'apprentissage de la lecture, ainsi que leur fréquence, dans huit pays d'Europe et pour les États-Unis : les fréquences citées varient entre 0,02 % et 25 %

JODOIN, Jean-Pierre, Étude de la relation entre le concept de soi et la performance scolaire chez certains élèves en difficulté scolaire, Mémoire de Maîtrise en Éducation, Université du Québec à Montréal, 1980.

de tous les écoliers. Au Québec, on croit qu'au moins 4,0 % de tous les élèves entrent dans cette catégorie (COPEX, 1976) et reçoivent des services spécialisés.

1.1 Une définition du terme "lecteur en difficulté"

À la notion de difficulté d'apprentissage de la lecture a été accolé le terme "lecteur en difficulté" qui a été précisé par Harris (1961) : il s'agit d'un élève dont la performance en lecture est significativement inférieure aux attentes normales en rapport avec son habileté mentale. Cette définition implique un certain nombre d'aspects importants à considérer.

Premièrement, comme l'ont souligné Roswell et Natchez (1964), le terme ne s'applique pas aux enfants lisant à un niveau limité par leur potentiel intellectuel, c'est-à-dire les enfants débiles mentaux.

Deuxièmement, la notion de difficulté en lecture suppose non seulement un retard de lecture, mais aussi une faiblesse dans les autres matières scolaires. En effet, peu d'élève ayant de telles difficultés en lecture peuvent réussir dans les autres matières, celles-ci étant dépendantes de la performance en lecture.

Troisièmement, est défini comme lecteur en difficulté, l'enfant qui a déjà été placé dans les conditions pour apprendre et malgré des essais, il en est incapable ou bien il éprouve d'énormes difficultés à réaliser cet apprentissage (Dechant, 1968). Cela suppose que l'élève a eu toutes les possibilités pour apprendre à lire mais n'a pu y arriver.

Quatrièmement, l'enfant en difficulté d'apprentissage de la lecture s'avère capable de réaliser des succès dans des activités

ne requérant pas de compétence en lecture; ceci indique que cet élève est capable d'apprentissage et peut s'impliquer dans de telles situations. Plusieurs enfants identifiés comme lecteurs en difficulté connaissent du succès dans des activités ne requérant pas la lecture (Bond et Tinker, 1973).

L'élève en difficulté de lecture démontre une personnalité particulière, caractérisée par une énorme tension émotive due à son incapacité à lire. Spache (1957) décrit ainsi la personnalité du lecteur en difficulté : cet élève démontre moins de perspicacité à cause de sa tendance à se blâmer, est plus sur la défensive, et montre moins de comportement de rechange et de conformité sociale quand il est en relation avec des adultes. Il est aussi hypersensible à la critique adverse ou à l'échec tout en y répondant défensivement ou d'une manière agressive. Les effets de ces difficultés de lecture se font sentir sur tous les aspects de sa personne. Il devient absolument incompétent dans toutes les tâches attendues de lui à l'école. Il rejette la lecture, devient un individu découragé, acquiert des attitudes inadéquates et accroît son incompétence à apprendre (Bond et Tinker, 1973).

1.2 Les facteurs liés aux difficultés d'apprendre à lire

Certains experts (Harris, 1961; Bond et Tinker, 1973; De Hirsh, 1968; Roswell et Natchez, 1964; Malmquist, 1973) sont d'accord pour affirmer qu'il n'existe pas une cause unique aux difficultés d'apprendre à lire. De façon générale, les recherches démontrent qu'il y a plusieurs difficultés qui surgissent simultanément chez les mauvais lecteurs, au contraire des bons lecteurs. En soi, aucun de ces facteurs, pris séparément, ne devrait empêcher un enfant de devenir un bon lecteur, mais chacun d'eux peut intervenir et interférer avec l'apprentissage de la lecture. Roswell et Natchez (1964) parlent, à ce propos, d'une contradiction des

forces gouvernant l'ensemble de la vie de l'enfant. Bond et Tinker (1973) s'entendent pour dire qu'en cherchant les causes reliées aux difficultés de lecture, il est quelquefois impossible de déterminer entre la cause et l'effet; ainsi le stress émotif ou d'autres comportements déviants sont souvent le résultat de la conscience d'échec chez l'enfant, plutôt qu'une des causes de la difficulté à lire.

Le premier des facteurs lié aux difficultés d'apprendre à lire concerne les déficiences physiques. Toute condition physique qui diminue la vitalité d'un enfant, qui altère ses capacités sensorielles ou lui cause des absences prolongées de l'école, peut interférer avec le processus d'apprentissage de la lecture. Selon Bond et Tinker (1973), les déficiences visuelles et auditives, quoique apparaissant rarement comme seules causes, peuvent être d'importants facteurs reliés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. Tomatis (1973), pour sa part, affirme que la "dyslexie" lui apparaît comme une difficulté d'apprentissage d'origine auditive : il s'agirait d'une anomalie dans le déchiffrement de l'information verbale reçue, ayant comme conséquence une difficulté au niveau de la transcription du message reçu. Certains autres cas de difficultés d'apprentissage de la lecture trouvent leur origine à partir d'une déficience neurologique; ainsi, selon Bond et Tinker (1973), une dysfonction cérébrale minime pourrait conduire à certains symptômes, tels une incoordination motrice et un défaut de langage associés à une difficulté à apprendre à lire. Dans les facteurs de même ordre, le rôle de la dominance latérale sur les difficultés de lecture reste encore un sujet controversé. Bien qu'Orton (Lobrot, 1972) ait élaboré sa thèse sur les troubles de lecture à partir de la théorie de la latéralité, Lobrot (1972) estime que la relation entre une mauvaise latéralisation et les troubles de la lecture est encore sujette à caution; il cite, à ce propos, des auteurs qui n'ont

trouvé aucune différence significative dans la proportion de gauchers d'une population de bons et de mauvais lecteurs. Pour sa part, Tomatis (1973) a observé que les mécanismes de la lecture s'acquièrent plus aisément dès que s'érige la latéralité.

Le second facteur concerne le développement intellectuel. Le développement de l'intelligence détermine l'habileté à apprendre à lire. Parmi les facteurs intellectuels reliés aux difficultés d'apprentissage de la lecture, on retrouve des inadéquations intellectuelles telles des difficultés dans la différenciation, la mémoire, l'attention, la capacité d'ordonner en séquence, la capacité d'association, l'anticipation et la symbolisation (Dechant, 1968).

Le troisième groupe de facteurs qui peuvent être liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture apparaît comme une conséquence de l'inadaptation de l'école face à l'enfant. Bond et Tinker (1973) relèvent à ce sujet cinq sous-facteurs principaux : 1) les politiques administratives scolaires rigides qui mettent l'emphase sur la lecture plutôt que sur le développement des prérequis à la lecture, forçant ainsi l'élève à exécuter des tâches d'apprentissage pour lesquelles il n'est pas prêt; 3) le manque d'ajustement aux différences individuelles des élèves; 4) l'inefficacité des méthodes d'enseignement centrées sur la préparation du matériel 5) l'enseignement collectif. À ce groupe de facteurs, on pourrait ajouter les fréquents déménagements chez les enfants et les changements de maîtres et de méthodes d'apprentissage. De plus, il faut ajouter un dernier sous-facteur, à savoir la compétence du maître dans la classe.

Le quatrième facteur lié aux difficultés d'apprentissage de la lecture concerne les facteurs socio-émotifs. Parmi les enfants qui ont échoué dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, un grand nombre présente des symptômes de troubles

émotifs; Malmquist (1973) cite des recherches rapportant que 50 à 70 % des enfants ayant des difficultés graves de lecture présentent des symptômes émotifs. Les symptômes vont de l'agitation motrice à l'insatisfaction générale à l'égard d'eux-mêmes et à l'égard des autres. Gates (1968) de son côté, prétend que plus la difficulté en lecture est sérieuse, plus il y a de chance d'y retrouver un mauvais ajustement de la personnalité; il prétend aussi qu'un quart des difficultés de lecture sont causées par des problèmes de personnalité, tandis que ces problèmes sont le résultat des difficultés de lecture chez les trois quarts des cas d'élèves. De même, Harris (1961) pense que les problèmes de personnalité peuvent être la cause ou l'effet des difficultés de lecture. À l'instar de Gates et Harris, Bond et Tinker (1973) rapportent que dans une minorité de cas, l'élève ayant des difficultés en lecture débute l'école avec une personnalité inadéquate, cependant que dans une très large proportion d'élèves en difficultés d'apprentissage, l'enfant avait fait montre d'une personnalité bien ajustée avant l'entrée à l'école. Il est plausible de croire que la frustration entraînée par les difficultés d'apprentissage de la lecture ait créé les problèmes de personnalité, lesquels deviennent à leur tour un empêchement à des apprentissages de la lecture : on peut alors constater une relation de réciproque entre les problèmes émotifs et les difficultés d'apprentissage de la lecture. En conclusion, ces études permettent d'affirmer que dans un nombre élevé de cas, les difficultés d'apprentissage de la lecture coexistent avec les problèmes affectifs identifiés soit comme cause ou soit comme effets aux problèmes de lecture. Parmi ces problèmes affectifs, on retrouve particulièrement ceux liés au développement du concept de soi.

1.3 La relation entre la difficulté à apprendre à lire et le concept de soi

L'existence d'une étroite relation entre les difficultés d'apprentissage de la lecture et le concept de soi a été démontrée clairement par le biais de recherches expérimentales depuis quelques années. Black (1974), dans une étude comparative portant sur 25 sujets normaux et 25 sujets en difficulté d'apprentissage de la lecture, conclut en disant que les enfants qui ont obtenu des résultats faibles dans la mesure de leur performance en lecture font voir une perception d'eux plus négative que ne le font les enfants ayant des résultats adéquats.

Les auteurs Shaw et Alves (1963) ont déjà démontré que les garçons qui retardent en lecture ont un concept de soi plus négatif que ceux qui réussissent. Qui plus est, ces sujets se disent moins bien acceptés et attribuent à leurs pairs cette carence dans l'acceptation de soi.

Certains auteurs ont trouvé des éléments permettant de mieux comprendre comment s'est développée la relation entre les deux phénomènes. Bourisseau (1972) prétend que l'enfant qui expérimente des difficultés en lecture peut acquérir une image de soi erronnée. Cette conséquence s'explique de la façon suivante : l'enfant peut avoir été soumis à une tâche avant qu'il y ait été prêt; cette difficulté à apprendre a frustré son maître, qui lui a reproché d'être mauvais lecteur; donnant de l'importance à ce phénomène, l'enseignant en parle aux parents de l'enfant qui à leur tour soumettent l'enfant à une forte pression en lui faisant savoir qu'il est médiocre à l'école.

D'autres auteurs, tels Bond et Tinker (1961), abondent dans le même sens et poursuivent ce raisonnement. Pour eux, l'élève

manquant de préparation à l'apprentissage de la lecture est de plus en plus en retard, jour après jour, alors que l'enseignement progresse. Cette incapacité de répondre aux exigences de l'école produit de la frustration qui dégénère en sentiment d'inadéquation, d'infériorité, d'insécurité, en phobie scolaire et peut-être même, en rébellion contre tout ce qui s'apparente à l'école. Pour sa part, Tilis (1975), lors d'une recherche sur l'échec scolaire, a conclu que les sujets qui avaient vécu l'échec tôt dans leur expérience scolaire, démontraient une tendance à éviter les activités génératrices d'échecs d'une façon plus grande que ne le faisaient ceux qui avaient expérimenté le succès scolaire. Du fait que les sujets en difficulté tentent d'éviter les activités qui peuvent les conduire à l'échec ils deviennent réticents à s'impliquer dans toute tâche scolaire qui fait appel aux connaissance de la lecture.

En résumé, deux alternatives s'offrent pour expliquer le lien entre le concept de soi négatif et les difficultés d'apprentissage de la lecture : le concept de soi négatif peut être soit à l'origine des difficultés de lecture ou soit en être l'effet. S'il constitue un effet, il a pu se développer, de façon négative, suite aux difficultés originant d'une maturation insuffisante à la scolarisation ou de toute cause scolaire discutée précédemment.

PARTIE II

L'ÉVALUATION

Texte 4

LISTE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES :
FRANÇAIS ET MATHÉMATHIQUE
FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS*

FRANÇAIS

En mai 1979, un nouveau programme de français a été lancé.

Ce nouveau programme contient des moyens différents de proposer et d'évaluer l'apprentissage de la langue maternelle.

Voici quelques indications qui pourront s'avérer utiles à la compréhension et à l'évaluation des objectifs de ce programme.

En communication orale, l'élève :

- choisit les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention de dire.

Par exemple, si on imagine qu'un élève veut retrouver son chien et qu'on lui fait composer un message pour aider à le retrouver, il choisit ce qui est le plus important de dire pour retrouver son chien.

* Ministère de l'Éducation (Québec), Liste des objectifs des programmes d'études : français et mathématique. Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, juin 1982.

L'enseignant observe au cours de plusieurs activités de communication si **l'enfant sait choisir** parmi tout ce qu'il pourrait dire **ce qui est le plus important de dire pour** atteindre son but.

- choisit les informations appropriées selon la personne avec laquelle il parle.

  Par exemple, un élève veut expliquer à quelqu'un comment se rendre chez lui. Il ne dira pas la même chose à quelqu'un qui connaît bien son quartier ou son village qu'à quelqu'un qui n'y est jamais allé.

  L'enseignant observe donc si l'élève sait choisir parmi tout ce qu'il sait et s'il ne dit que **ce que son interlocuteur a besoin de savoir.**

- organise les informations selon ce qu'il a l'intention de dire.

  Par exemple, un élève a été témoin d'un incident. Il ne le raconte pas de la même façon s'il veut faire savoir tout ce qui s'est passé ou s'il veut exprimer ce qu'il a ressenti à ce moment-là.

  L'enseignant observe si l'élève organise ce qu'il dit de façon à atteindre son but.

- organise les informations selon la personne avec laquelle il parle.

  Par exemple, si l'élève qui a été témoin d'un incident en parle à quelqu'un qui était sur place au moment où il s'est produit, il n'en parlera pas de la même manière que s'il en parle à quelqu'un qui n'était pas là.

L'enseignant observe si l'élève organise ce qu'il dit, en tenant compte de ce que l'autre a besoin de savoir.

En lecture, l'élève :

- lit efficacement compte tenu de son intention de lecture.

  Par exemple, un élève lit **T.V. Hebdo** pour savoir ce qu'il y a ce soir à 19h00. Il ne lit pas de la même manière que s'il lit une recette pour faire un gâteau.

  L'enseignant observe, quand l'élève lit, **s'il s'y prend bien pour atteindre son but,** s'il sait trouver les informations qu'il cherche dans un texte documentaire, s'il peut suivre des consignes pour exécuter un bricolage, s'il peut suivre les péripéties d'un récit, etc.

- en situation de lecture d'un texte

  - reconnaît les mots déjà vus.

    À mesure que l'élève lit des textes, il revoit des mots qui apparaissent fréquemment (c'est, il était une fois, enfant, le, etc.). Son habileté à lire augmente à mesure qu'il sait reconnaître rapidement les mots et de plus en plus de mots.

  - se sert de plusieurs indices pour trouver le sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'un texte :

    . indices graphiques (lettres, syllabes, parties de mots), indices grammaticaux,

. indices de sens (illustrations, disposition graphique, explications orales, contextes).

Par exemple, un élève qui ne reconnaît pas un mot parce qu'il ne l'a pas vu assez souvent peut décomposer ce mot en syllabes et en lettres pour en trouver le sens; il peut aussi sauter ce mot et lire le reste de la phrase pour en trouver le sens; il revient ensuite pour vérifier si le sens qu'il a trouvé correspond à ce qui est écrit.

L'enseignant observe, quand l'élève lit, **les moyens dont il se sert pour trouver le sens** de ce qu'il lit. Il peut alors juger s'il prend des moyens efficaces.

- recourt à des ressources extérieures pour trouver le sens d'un mot ou d'un groupe de mots (imagier, dictionnaire, rectangles en carton affichés dans la classe, adulte, autre enfant).

L'enseignant observe, quand l'élève lit un texte, **s'il sait se débrouiller pour trouver dans son environnement les renseignements qui lui manquent.**

- lit différents types de textes (informatif, expressif, incitatif, poétique et ludique).

Tous les textes ne visent pas la même chose : certains servent à donner des informations, comme un article d'encyclopédie; d'autres servent à exprimer des sentiments, comme une carte de voeux; d'autres servent à donner des instructions, comme un livre de recettes; d'autres servent à détendre, comme un conte.

L'enseignant observe si l'élève lit effectivement de ces différents types de textes et s'il peut varier ses lectures.

En écriture, l'élève :

- choisit les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.

  Par exemple, si un élève veut rédiger une courte histoire, il choisit ce qu'il est le plus important d'écrire pour qu'un autre la comprenne.

  En première année, l'élève rédige de très courts messages. L'enseignant observe si l'élève arrive à mettre par écrit ce qu'il a en tête.

- organise les informations selon ce qu'il a l'intention d'exprimer :

  Par exemple, un élève qui rédige une courte histoire n'organise pas son texte de la même manière que s'il écrit une carte de voeux.

  Quand l'élève écrit un texte, et pas seulement quand il fait des exercices, **l'enseignant observe dans quelle mesure il sait orthographier.**

  L'enseignant ne s'attend pas à ce que l'élève sache écrire correctement tout ce qu'il veut écrire. Ses connaissances grandissent à mesure qu'il écrit; et ce n'est que graduellement, tout au long du primaire, qu'il peut tenir compte de plus en plus des contraintes de la langue.

LISTE DES OBJECTIFS
FRANÇAIS
Premier cycle

Communication orale

Au terme du premier cycle du primaire, l'élève doit être capable de (d') :

1. Choisir les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.

2. Choisir les informations appropriées selon les personnes avec lesquelles il parle (groupe d'élèves de huit ans).

3. Organiser les informations selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.

4. Organiser les informations selon la personne avec laquelle il parle (groupe d'élèves de huit ans).

Lecture

1. Lire efficacement compte tenu de son intention de lecture.

2. Lire différents types de textes.

3. En situation de lecture d'un texte :
   - 3.1 reconnaître les mots déjà vus;
   - 3.2 pour trouver le sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase, se servir d'indices graphiques (lettres, symboles);

3.3 pour trouver le sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase, se servir d'indices de sens (contexte);

3.4 pour trouver le sens d'un mot ou d'une expression, recourir à des ressources extérieures (illustrations, disposition graphique).

Écriture

1. Rédiger un message en rapport avec ce qu'il a l'intention d'exprimer.

2. Rédiger un message en tenant compte de la personne à laquelle il s'adresse.

3. Organiser les informations nécessaires à la compréhension du message.

4. En situation de rédaction d'un texte :
   - 4.1 calligraphier lisiblement;
   - 4.2 orthographier correctement les mots déjà appris;
   - 4.3 utiliser le dictionnaire pour orthographier correctement (groupe d'élèves de huit ans);
   - 4.4 mettre les marques du féminin et du pluriel;
   - 4.5 écrire correctement les finales des verbes appris;
   - 4.6 écrire correctement les homonymes appris;
   - 4.7 structurer correctement les phrases;
   - 4.8 utiliser correctement les signes de ponctuation.

5. En situation d'exercices d'écriture (l'élève ne compose pas le texte) :
   - 5.1 calligraphier lisiblement;
   - 5.2 orthographier correctement les mots déjà appris;

5.3 utiliser le dictionnaire pour orthographier correctement (groupe d'élèves de huit ans);

5.4 mettre les marques du féminin et du pluriel;

5.5 écrire correctement les finales des verbes appris;

5.6 écrire correctement les homonymes appris;

5.7 structurer correctement les phrases;

5.8 utiliser correctement les signes de ponctuation.

NOTE : Ajouter les objectifs qui sont poursuivis en classe ou qui se définissent différemment de ce qui précède.

LISTE DES OBJECTIFS
FRANÇAIS
Second Cycle

Communication orale

1. Choisir les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.

2. Choisir les informations appropriées selon les personnes avec lesquelles il parle (groupe d'élèves de huit ans).

3. Choisir les informations nécessaires selon les caractéristiques de la situation.

4. Organiser les informations selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.

5. Organiser les informations selon la personne avec laquelle il parle (groupe d'élèves de huit ans).

6. Organiser les informations nécessaires selon les caractéristiques de la situation.

Lecture

1. Lire efficacement compte tenu de son intention de lecture.

2. Lire régulièrement différents types de textes.

3. En situation de lecture d'un texte :
   3.1 reconnaître les mots déjà vus;

3.2 pour trouver le sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase, se servir d'indices graphiques (lettres, symboles);

3.3 pour trouver le sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase, se servir d'indices de sens (contexte);

3.4 pour trouver le sens d'un mot ou d'une expression recourir à des ressources extérieures (illustrations, disposition graphique).

4. Tirer d'un texte les informations appropriées selon son intention de lecture.

5. Trouver des informations nouvelles à partir de celles qui sont données dans le texte.

6. Établir des liens entre les informations.

7. Lire d'un point de vue critique.

Écriture

1. Rédiger un message en rapport avec ce qu'il a l'intention d'exprimer.

2. Rédiger un message compréhensible en rapport avec ce qu'il a l'intention d'exprimer (pour un lecteur indulgent).

3. Donner les informations nécessaires à la compréhension du message (pour un lecteur non indulgent).

4. En situation de rédaction d'un texte :

4.1 calligraphier lisiblement;

4.2 orthographier correctement les mots déjà appris;

4.3 utiliser le dictionnaire pour orthographier correctement (groupe d'élèves de huit ans);

4.4 mettre les marques du féminin et du pluriel;

4.5 écrire correctement les finales des verbes appris;

4.6 écrire correctement les homonymes appris;

4.7 structurer correctement les phrases;

4.8 utiliser correctement les signes de ponctuation.

5. En situation d'exercices d'écriture (l'élève ne compose pas le texte) :

5.1 calligraphier lisiblement;

5.2 orthographier correctement les mots déjà appris;

5.3 utiliser le dictionnaire pour orthographier correctement (groupe d'élèves de huit ans);

5.4 mettre les marques du féminin et du pluriel;

5.5 écrire correctement les finales des verbes appris;

5.6 écrire correctement les homonymes appris;

5.7 structurer correctement les phrases;

5.8 utiliser correctement les signes de ponctuation.

NOTE : Ajouter les objectifs qui sont poursuivis en classe ou qui se définissent différemment de ce qui précède.

MATHÉMATIQUE

PROGRAMME DU PREMIER CYCLE				
	Objectifs terminaux	degré suggéré		
Contenu notionnel	Objectifs intermédiaires	6	7	8
OBJECTIFS DE FORMATION GÉNÉRALE				
Domaine socio-affectif				
	1. DÉVELOPPER SA CONSCIENCE DE CERTAINS FACTEURS RELIÉS À L'ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE DANS L'ORDRE DE LA RIGUEUR OU DE L'ESTHÉTIQUE.			
	1.1 Se soucier de bien présenter ses travaux en mathématiques.			
	1.2 Privilégier un langage mathématique simple et précis dans ses travaux mathématiques (oraux et écrits).			
	1.3 Se sensibiliser à la qualité d'un travail mathématique selon des critères d'ordre, de précision et de qualité graphique.			
	1.4 Reconnaître qu'un problème puisse admettre plus d'une solution.			
	2. PRENDRE CONSCIENCE DE L'INTÉRÊT D'UN TRAVAIL D'ÉQUIPE			
	2.1 Participer volontairement à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation d'un travail collectif.			
	2.2 Accepter de soumettre sa démarche personnelle, ses difficultés et ses découvertes à ses camarades.			
	2.3 Participer à une discussion en émettant ou en écoutant des propositions, des commentaires ou des objectifs selon les règles établies.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	3. MANIFESTER LE SOUCI DE S'AMÉLIORER CONSTAMMENT			
	3.1 Persévérer dans des activités mathématiques malgré les difficultés rencontrées.			
	3.2 Accepter d'explorer des pistes de recherche nouvelles ou inconnues.			
DOMAINE PSYCHOMOTEUR				
	4. SITUER L'UN PAR RAPPORT À L'AUTRE DES OBJETS DE SON ENVIRONNEMENT.			
	5. UTILISER UN ESPACE DONNÉ EN SUIVANT DES CONSIGNES.			
	6. ÉTABLIR DES RELATIONS SPATIALES ENTRE LUI ET SON ENTOURAGE IMMÉDIAT.			
	7. PERCEVOIR DES RESSEMBLANCES ET DES DIFFÉRENCES ENTRE DES OBJETS OU DES FIGURES.			
	8. RECONNAÎTRE VISUELLEMENT LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES, LES FIGURES GÉOMÉTRIQUES ET LES COULEURS.			
	9. DISTINGUER SA GAUCHE DE SA DROITE.			
	10. UTILISER SES PERCEPTIONS TACTILES POUR RECONNAÎTRE OU COMPARER DES FORMES.			
	11. CONSTRUIRE ET TRACER DES FIGURES GÉOMÉTRIQUES AVEC OU SANS INSTRUMENTS.			
	12. UTILISER CORRECTEMENT DES INSTRUMENTS TELS LA RÈGLE, LES CISEAUX, DES GRILLES, etc.			
	13. ÉCRIRE CORRECTEMENT LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES.			
	14. CONSTRUIRE ET TRACER DES GRAPHIQUES ET DES DIAGRAMMES EN RESPECTANT LES RÈGLES DE LEUR CONSTRUCTION.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
DOMAINE DE LA FORMATION INTELLECTUELLE				
	15. PRENDRE L'HABITUDE D'ESTIMER ET DE VÉRIFIER DES RÉSULTATS.			
	15.1 Classifier les données (objets, figures géométriques, ensemble de nombres, résultats divers, etc.) d'une façon appropriée.			
	16. EXPRIMER DES DONNÉES OU DES RÉSULTATS AVEC UNE CERTAINE PRÉCISION.			
	16.1 Dégager des ressemblances et des différences entre des démarches.			
	17. COMPARER DIFFÉRENTES SOLUTIONS POUR UNE MÊME SITUATION.			
	18. MÉMORISER LES INFORMATIONS NÉCESSAIRES À LA POURSUITE DE SES APPRENTISSAGES.			
	19. GÉNÉRALISER À PARTIR DE CAS PARTICULIERS.			
CONCEPTS UNIFICATEURS				
Contenu notionnel . classifications . relations . diagrammes	CLASSIFIER LES ÉLÉMENTS D'UN ENSEMBLE SELON UNE OU DEUX PROPRIÉTÉS. APPLIQUER UNE RÈGLE OU UNE CHAÎNE DE RÈGLES DE TRANSFORMATIONS SUR LES ÉLÉMENTS D'UN ENSEMBLE; ÉNONCER CETTE RÈGLES. CONSTRUIRE ET UTILISER DES DIAGRAMMES OU DES GRAPHIQUES POUR REPRÉSENTER UNE RELATION SIMPLE. LIRE ET INTERPRÊTER UN GRAPHIQUE OU UN DIAGRAMME UTILISER ADÉQUATEMENT LES TERMES ET LES SYMBOLES ENSEMBLISTES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
Champs d'application** . aspects cardinal et ordinal du nombre . relation entre l'addition de naturels et la réunion d'ensembles disjoints . relation entre la soustraction de naturels et le complément d'un ensemble . opérateurs additifs ou multicplicatifs . ordre dans un ensemble de nombres . classification d'objets du milieu ou de figures . construction de frises . résolution de problèmes . sériations . etc.	1* Énumérer les éléments d'un ensemble. 2* Déterminer si un élément appartient ou non à un ensemble. 3* Identifier et nommer une propriété commune à tous les éléments d'un ensemble. 4* Identifier, parmi plusieurs sous-ensembles, celui ou ceux qui sont inclus dans un référentiel. 5* Décrire les sous-ensembles représentant la réunion et l'intersection d'ensembles ou le complément d'un ensemble. 6* À partir d'un ensemble, construire un sous-ensemble et le décrire à l'aide d'une propriété commune à tous ses éléments. 7* Se familiariser avec les diagrammes suivants : Carroll, Euler-Venn, arbre. 8* Se familiariser avec les graphiques sagittal et cartésien. 9* Ordonner les éléments d'un ensemble.			

* Ces objectifs constituent un bloc d'objectifs intermédiaires qui globalement favorisent l'atteinte de tous et de chacun des objectifs terminaux précédents.

** Comme les concepts unificateurs sont surtout des outils au service des cinq grands thèmes du programme, on présente ici une liste non exhaustive de divers champs d'application. Voir le fascicule B (document 16-23000-02) du Guide pédagogique.

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8	
OBJECTIFS MATHÉMATIQUES					
1. Les nombres naturels					
	1. RECONNAÎTRE LE NOMBRE COMME UNE DES PROPRIÉTÉS D'UN ENSEMBLE D'ÉLÉMENTS.				
. classification	1.1 Classifier des objets selon une propriété donnée.				
. ensembles - énumération - description	1.2 Énumérer les éléments d'un ensemble.				
	1.3 Identifier un propriété qui soit commune à tous les éléments d'un ensemble.				
. correspondance biunivoque					
. sériation	1.4 Construire une suite à partir d'une ou de plusieurs propriétés.				
	1.5 Compléter une suite.				
	1.6 Comparer par correspondance biunivoque le nombre d'éléments de deux ensembles.				
	1.7 Ordonner des éléments selon une ou plusieurs propriétés.				
	2. SE FAMILIARISER AVEC LES CARACTÉRISTIQUES DE LA NUMÉRATION EN BASE DE DIX.				
. aspect cardinal du nombre	2.1 Grouper et regrouper des objets selon différentes bases.				F
. numération - en différentes bases - en base dix	2.2 Grouper et regrouper des objets en base de dix.				
	2.3 Décrire oralement un regroupement d'objets.				
	2.4 Associer un nombre à un ensemble d'éléments regroupés selon une base donnée.				F
	2.5 Déterminer d'après sa position la valeur d'un chiffre dans un nombre.				

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. caractéristiques d'un système de numération - valeur de position - valeur additive	2.6 Déterminer d'après leur position la valeur d'un groupe de chiffres dans un nombre.			
	2.7 Composer et décomposer un nombre représentant un ensemble d'éléments regroupés selon la base dix.			
	3. LIRE ET ÉCRIRE TOUT NOMBRE INFÉRIEUR À 1 000.			
. lecture et écriture des nombres en base dix	3.1 Lire et écrire les nombres de 0 à 69.			
	3.2 Lire et écrire les nombres de 0 à 99.			
	3.3 Lire et écrire les nombres de 0 à 999.			
	4. ORDONNER UN ENSEMBLE DE NOMBRES INFÉRIEURS À 1 000.			
. aspect ordinal du nombre	4.1 Comparer deux nombres en se servant d'illustrations.			
. utilisation - du diagramme saggittal - des symboles =, ,	4.2 Comparer deux nombres et exprimer cette relation à l'aide d'un diagramme saggital ou à l'aide d'un des symboles suivants : =, , .			
	4.3 Écrire un ensemble de nombres en ordre croissant.			
	4.4 Écrire un ensemble de nombres en ordre décroissant.			
	4.5 Trouver un nombre qui vient immédiatement avant ou immédiatement après un nombre, ou qui se situe entre deux nombres.			
	4.6 Identifier le rang d'un élément dans un ensemble de nombres dans lequel les éléments sont placés dans un ordre donné.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. sens des opérations . lien entre les opérations sur les nombres et les opérations sur les ensembles . relations entre les opérations . mathématisation d'énoncés de problèmes	5. SE FAMILIARISER AVEC LES SENS DES QUATRE OPÉRATIONS SUR LES NOMBRES NATURELS.			
	5.1 Représenter concrètement l'addition à l'aide de la réunion d'ensembles disjoints.			
	5.2 Comparer deux ensembles disjoints pour déterminer la différence entre leurs cardinaux.			
	5.3 Ajouter ou retrancher des éléments à un ensemble.			
	5.4 Trouver le nombre d'éléments qui manquent pour complémenter un ensemble.			
	5.5 Transposer en une expression mathématique l'énoncé d'un problème comportant une addition ou une soustraction.			
	5.6 Transposer en une expression mathématique l'énoncé d'un problème comportant une multiplication.			
	5.7 Établir la relation qui existe entre l'opération de soustraction et l'opération d'addition.			
	5.8 Illustrer l'opération de multiplication et l'opération de division à l'aide de diagrammes ou d'un matériel concret.			
	6. EFFECTUER MENTALEMENT OU PAR ÉCRIT DES ADDITIONS ET DES SOUSTRACTIONS DE NOMBRES NATURELS INFÉRIEURS À 1 000.			
	6.1 Additionner mentalement des nombres dont la somme est inférieure ou égale à 10.			
	6.2 Construire des tables d'additions dans lesquelles les sommes sont inférieures ou égales à 10.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	6.3 Trouver le terme manquant dans une opération d'addition.			
	6.4 Construire une suite ou la compléter, et énoncer la règle ayant permis de la construire; exemples : * compter par 1, par 2, par 3, etc. * opérateurs + - 1, - 1 + 3 + 3 - 2, etc. . familles d'opérations : 7 + 8, 17 + 8, 27 + 8, etc.			
. opérateurs	6.5 Effectuer mentalement des soustractions dont le premier terme est inférieur ou égal à 10.			
. addition et soustraction	6.6 Additionner mentalement des nombres dont la somme est inférieure ou égale à 18.			
. combinaisons fondamentales	6.7 Effectuer mentalement des soustractions dont le premier terme est égal ou inférieur à 18.			
. termes manquants	6.8 Trouver le terme manquant dans une opération de soustraction.			
. estimation et vérification	6.9 Effectuer des additions dont la somme est inférieure à 100.			
. suite d'opérations	6.10 Effectuer des additions d'au plus trois nombres dont la somme est inférieure à 1 000.			
. tables	6.11 Effectuer des soustractions dont le premier terme est inférieur à 100.			
	6.12 Effectuer des soustractions dont le premier est inférieur à 1 000.			
	6.13 Ajouter ou enlever une ou plusieurs unités de dizaines à un nombre.			
	6.14 Ajouter ou enlever une ou plusieurs centaines à un nombre.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	6.15 Construire des tables d'additions dans lesquelles les sommes sont inférieures ou égales à 18.			
	6.16 Estimer et vérifier le résultat d'une opération.			
	7. TROUVER LE PRODUIT DE DEUX NOMBRES INFÉRIEURS À 10.			
. multiplication : - combinaisons fondamentales - tables - termes manquants	7.1 Construire des tables de multiplication dans lesquelles les facteurs ne dépassent pas 9.			
	7.2 Multiplier mentalement et par écrit deux nombres inférieurs à 10.			
	7.3 Trouver le terme manquant dans une multiplication de deux nombres inférieurs à 10.			
. somme, différence ou reste, terme, produit, facteur multiple . symboles : =, $\langle$, $\rangle$, +, -, X	8. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES ET LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.			
2. La géométrie				
	9. EXPLORER LES NOTIONS D'INTÉRIEUR, D'EXTÉRIEUR ET DE FRONTIÈRE.			
. région, frontière	9.1 Résoudre des problèmes présentés sous forme de jeux et comportant des chemins simples, des régions et des frontières.			
. intérieur, extérieur	9.2 Identifier et construire des frontières et des régions dans un plan ou dans l'espace.			
	9.3 Distinguer l'intérieur de l'extérieur d'un objet ou d'une figure.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	10. DÉGAGER CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DES SOLIDES.			
. classification d'objets	10.1 Classifier des objets selon des critères choisis par l'enfant (couleur, forme, grosseur, etc.).			
. description d'objets et de solides	10.2 Décrire la forme d'un objet.			
. décomposition et construction de solides	10.3 Classifier un ensemble d'objets selon leurs formes.			
	10.4 Associer des solides à des objets du milieu.			
. association d'un solide avec un objet	10.5 Décrire des solides d'après leurs faces, leurs sommets et leurs arêtes.			
	10.6 Décomposer un solide et le reconstituer.			
	10.7 Construire des solides avec un matériel approprié.			
	11. SE FAMILIARISER AVEC LES FIGURES À DEUX DIMENSIONS À PARTIR DE L'OBSERVATION DES SOLIDES.			
. carré . rectangle . triangle . cercle	11.1 Rechercher sur des objets de son environnement des formes s'approchant du cercle, du rectangle, du carré et du triangle.			
	11.2 Associer un solide à l'ensemble des figures à deux dimensions qui composent sa surface.			
	11.3 Dessiner et construire les figures suivantes : carré, triangle, rectangle, cercle.			
	11.4 Comparer différentes figures planes.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	12. RÉALISER DES ACTIVITÉS D'EXPLORATION CONCERNANT LA NOTION DE SYMÉTRIE.			
. symétrie d'une figure . figures symétriques . axes de symétrie	12.1 Rechercher les axes de symétrie d'une figure par pliage, découpage, calquage ou par l'utilisation du miroir.			
	12.2 Compléter, à partir d'un axe de symétrie, la partie manquante d'un dessin simple.			
	12.3 Déterminer si un objet peut être coupé en deux de façon à former des parties symétriques.			
. région, frontière, cube, cône, cylindre, pyramide, prisme, sphère, carré, rectangle, cercle, face, sommet, arête, côté, angle, parallèle, symétrie	13. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES GÉOMÉTRIQUES JUGÉS ESSENTIELS À COMMUNICATION.			
3. Les mesures				
	14. ESTIMER ET MESURER DES LONGUEURS EN MÈTRES, EN DÉCIMÈTRES OU EN CENTIMÈTRES.			
	14.1 Comparer la longueur de deux objets.			
	14.2 Estimer et mesurer la longueur d'un objet en unités non conventionnelles.			
	14.3 Comparer la longueur de différents objets à un mètre.			
	14.4 Identifier parmi plusieurs objets de différentes longueurs, celui ou ceux dont la longueurs est d'un mètre.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. mesures de longueur - comparaison d'objets - unités arbitraires - unités SI	14.5 Estimer et mesurer la longueur d'un objet au mètre le plus près.			
	14.6 Comparer la longueur de différents objets au décimètre.			
	14.7 Identifier parmi plusieurs objets de différentes longueurs, celui ou ceux dont la longueur est d'un décimètre.			
	14.8 Estimer et mesurer la longueur d'un objet au décimètre le plus près.			
	14.9 Comparer la longueur de différents objets au centimètre.			
	14.10 Identifier parmi plusieurs objets de différentes longueurs, celui ou ceux dont la longueur est d'un centimètre.			
	14.11 Estimer et mesurer la longueur d'un objet au centimètre le plus près.			
	14.12 Choisir l'unité de mesure la plus appropriée (mètre, décimètre ou centimètre) pour mesurer la longueur d'un objet.			
	14.13 Noter le résultat d'une mesure de longueur en utilisant les symboles "m", "dm" et "cm".			
	15. ÉTABLIR DES RELATIONS ENTRE LES UNITÉS DE LONGUEUR SI.			
	15.1 Graduer un mètre à l'aide d'un objet ayant une longueur d'un décimètre.			
. mesures d'aire et de volume	15.2 Établir la relation entre mètre et décimètre.			
	15.3 Graduer un décimètre à l'aide d'un objet ayant une longueur d'un décimètre.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. unités non conventionnelles	15.4 Estimer et mesurer la longueur d'un objet en décimètres à l'aide d'un outil gradué en centimètres.			
	15.5 Établir la relation entre un centimètre et un décimètre, et entre un centimètre et un mètre.			
	16. SE FAMILIARISER AVEC LES GRANDEURS D'AIRE ET DE VOLUME.			
	16.1 Comparer les aires de deux surfaces.			
. mesures d'aire et de volume	16.2 Estimer et mesurer des surfaces en unités non conventionnelles.			
. unités non conventionnelles	16.3 Comparer le volume de deux objets par des manipulations appropriées.			
	16.4 Estimer et trouver le volume d'objets en unités non conventionnelles.			

MATHÉMATIQUE

PROGRAMME DU DEUXIÈME CYCLE				
	Objectifs terminaux	degré suggéré		
Contenu notionnel	Objectifs intermédiaires	6	7	8
OBJECTIFS DE FORMATION GÉNÉRALE				
Domaine socio-affectif				
	1. ACCEPTER D'EXPLORER DES PISTES DE RECHERCHE NOUVELLES OU INCONNUES.			
	1.1 Observer ou utiliser avec intérêt de nouvelles structures, de nouvelles tables ou de nouveaux outils reliés à la mathématique.			
	1.2 Prendre conscience que ses connaissances actuelles ne lui permettent pas de résoudre tous les problèmes.			
	1.3 Manifester de l'enthousiasme pour les problèmes nouveaux qui lui sont présentés.			
	1.4 Trouver de l'intérêt à faire ressortir des ressemblances et des différences entre deux ou plusieurs structures.			
	2. APPRÉCIER CERTAINS FACTEURS RELIÉS À L'ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE DANS L'ORDRE DE LA RIGUEUR ET DE L'ESTHÉTIQUE.			
	2.1 Privilégier un langage mathématique simple et précis dans ses travaux mathématiques (oraux et écrits).			
	2.2 Se soucier de trouver une présentation originale pour son travail de mathématique.			
	2.3 Apprécier la qualité d'un travail selon des critères d'ordre, de précision et de qualité graphique.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	2.4 Accepter qu'un problème puisse admettre plus d'une solution.			
	2.5 Admettre que le degré de rigueur et de précision puisse varier selon les situations.			
	3. RECONNAÎTRE LA VALEUR DU TRAVAIL D'ÉQUIPE DANS LA RÉSOLUTION DE PROBLÈMES.			
	3.1 Participer volontairement à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation d'un travail collectif.			
	3.2 Accepter de soumettre sa démarche personnelle, ses difficultés et ses découvertes à ses camarades.			
	3.3 Participer à une discussion en émettant ou en écoutant des propositions, des commentaires ou des objections selon les règles établies.			
	4. MANIFESTER LE SOUCI DE S'AMÉLIORER CONSTAMMENT.			
	4.1 Persévérer dans des activités mathématiques malgré les difficultés rencontrées.			
	4.2 Développer le souci de s'auto-évaluer régulièrement.			
	4.3 S'habituer à respecter les échéances fixées.			
	5. REPÉRER ET APPRÉCIER L'UTILISATION DES ÉLÉMENTS MATHÉMATIQUES DANS LES AUTRES DISCIPLINES OU DANS LA RÉALITÉ QUOTIDIENNE.			
Domaine psychomoteur				
	6. ÉTABLIR DES RELATIONS SPATIALES ENTRE DES OBJETS.			
	7. UTILISER UN ESPACE DONNÉ SELON CERTAINES INDICATIONS.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	8. PERCEVOIR DES RESSEMBLANCES ET DES DIFFÉRENCES ENTRE DES FIGURES.			
	9. RECONNAÎTRE VISUELLEMENT LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES ET LES FIGURES GÉOMÉTRIQUES.			
	10. UTILISER ADÉQUATEMENT LES INSTRUMENTS SUIVANTS : COMPAS, RÈGLE, RAPPORTEUR, ÉQUERRE, CALCULATRICE, GRILLES.			
	11. CONSTRUIRE ET TRACER DES FIGURES GÉOMÉTRIQUES AVEC OU SANS INSTRUMENTS.			
	12. ÉCRIRE LISIBLEMENT LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES.			
	13. CONSTRUIRE ET TRACER DES DIAGRAMMES ET DES GRAPHIQUES EN RESPECTANT LES RÈGLES DE LEUR CONSTRUCTION.			
DOMAINE DE LA FORMATION INTELLECTUELLE				
	14. EXPRIMER DES DONNÉES OU DES RÉSULTATS AVEC UNE CERTAINE PRÉCISION.			
	14.1 Coder et décoder des formes d'expression (terminologie, symbolisme, graphiques, représentations iconiques).			
	14.2 Utiliser différents modes d'expression.			
	14.3 Créer ou choisir le mode d'expression le plus approprié aux données recueillies.			
	14.4 Classifier des données (objets, figures, géométriques, ensemble de nombres, résultats divers, etc.) d'une façon appropriée.			
	15. ÉVALUER UNE DÉMARCHE OU UNE SOLUTION POUR UN PROBLÈME DONNÉ.			
	15.1 Situer une erreur dans la solution d'un problème.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	15.2 Déterminer les causes et les conséquences de ses erreurs.			
	15.3 Apporter les correctifs appropriés à ses erreurs.			
	15.4 Comparer différentes solutions pour un même problème.			
	15.5 Choisir une solution acceptable ou préférable dans une situation donnée.			
(obj. gén. 7)	16. PRENDRE L'HABITUDE D'ESTIMER ET DE VÉRIFIER DES RÉSULTATS.			
(obj. gén. 8)	17. MÉMORISER LES INFORMATIONS NÉCESSAIRES À LA POURSUITE DE SES APPRENTISSAGES.			
(obj. gén. 8)	18. ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES ET LES VÉRIFIER.			
(obj. gén. 8)	19. GÉNÉRALISER À PARTIR DE CAS PARTICULIERS.			
LES CONCEPTS UNIFICATEURS				
Contenu notionnel	20. CONSTRUIRE ET UTILISER DES DIAGRAMMES OU DES GRAPHIQUES POUR REPRÉSENTER UNE RELATION.			
. classifications . relations	21. INTERPRÉTER DES DIAGRAMMES OU DES GRAPHIQUES REPRÉSENTANT UNE RELATION.			
. diagrammes	22. UTILISER ADÉQUATEMENT LES TERMES ET LES SYMBOLES ENSEMBLISTES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.			
Champs d'application**	1* Classifier les éléments d'un ensemble selon une, deux ou trois propriétés en utilisant les diagrammes suivants : arbre, Carroll, Venn-Euler.			
. propriétés de nombres (multiples, facteurs, pairs, etc.)	2* Appliquer une règle ou une chaîne de règles de transformations; énoncer cette règle ou ces règles.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. recherche de "régularités" dans des suites de nombres ou dans des suites d'opérations sur des nombres . classification de figures à une, deux ou trois dimensions . fractions équivalentes . ordre dans les nombres . relations entre des figures géométriques . résolution de problèmes . etc.	3* Utiliser des diagrammes pour représenter la réunion et l'intersection d'ensembles ou de complément d'un ensemble. 4* Construire ou compléter le graphique d'une relation à l'intérieur d'un même ensemble ou d'un ensemble vers un autre ensemble. 5* Énoncer la règle ou l'ensemble des règles ayant permis de construire une suite.			

* Ces objectifs constituent un bloc d'objectifs intermédiaires qui globalement favorisent l'atteinte de tous et de chacun des objectifs terminaux précédents.

** Comme les concepts unificateurs sont essentiellement des outils au service des cinq grands thèmes du programme, on présente ici une liste non exhaustive des principaux champs d'application. Le fascicule B du Guide pédagogique (document 16-23000-02) précise davantage ces orientations.

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
OBJECTIFS MATHÉMATHIQUES				
Les nombres naturels				
. approximation	1. COMPOSER ET DÉCOMPOSER UN NOMBRE EXPRIMÉ EN BASE DIX.			
. valeur de position	1.1 Arrondir un nombre à un ordre de grandeur donné.			
. valeur additive	1.2 Déterminer d'après leur position la valeur d'un chiffre ou d'un groupe de chiffres dans un nombre.			
	1.3 Identifier la valeur de chaque position dans un nombre.			
	2. ORDONNER UN ENSEMBLE DE NOMBRES NATURELS.			
. lecture et écriture des nombres	2.1 Placer un ensemble de nombres en ordre croissant ou en ordre décroissant.			
. ordre dans les nombres	2.2 Trouver le nombre qui vient immédiatement avant ou immédiatement après un nombre, ou qui se situe entre deux nombres.			
	2.3 Identifier le rang d'un élément dans un ensemble de nombres où les éléments sont placés dans un ordre donné.			
	2.4 Lire et écrire tout nombre inférieur à 100 000.			
	2.5 Lire et écrire tout nombre inférieur à 1 000 000.			
	3. APROFONDIR SA COMPRÉHENSION DU SENS DES QUATRE OPÉRATIONS SUR LES NOMBRES NATURELS.			
. opérateurs équivalents	3.1 Illustrer une multiplication ou une division à l'aide d'un matériel concret.			
	3.2 Établir la relation qui existe entre l'opération de multiplication et l'opération de division.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. opérateurs équivalents . relations entre multiplication et division . puissance . divisibilité . recherche de "régularités" (patterns)	3.3 Exprimer un produit de facteurs identiques sous forme de puissance, et vice versa.			
	3.4 Remplacer une suite d'opérateurs additifs ou multiplicatifs par un opérateur équivalent.			
	3.5 Rechercher ou observer des "régularités" dans des suites de nombres ou dans des suites d'opérations; exemples : . divisibilité par 2, par 5, par 10, par 3, par 9, etc. . disposition de nombres dans des grilles . multiplication par 11, par 25, etc. . familles d'opérations : 7 + 8, 17 + 8, 27 + 8, etc. . arithmétique modulaire.			
	4. EFFECTUER MENTALEMENT OU PAR ÉCRIT DES OPÉRATIONS OU DES SUITES D'OPÉRATIONS SUR DES NOMBRES NATURELS.			
	4.1 Additionner deux nombres ou plus dont la somme est inférieure à 100 000.			
	4.2 Trouver la différence de deux nombres inférieurs à 10 000.			
	4.3 Trouver la différence de deux nombres inférieurs à 100 000.			
	4.4 Multiplier mentalement un nombre par 10, par 100 ou par 1 000, et effectuer les opérations inverses.			
	4.5 Multiplier mentalement deux nombres inférieurs à 10.			
	4.6 Diviser mentalement le produit de deux nombres inférieurs à 10 par l'un ou l'autre de ces deux nombres.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. calcul mental et écrit : les quatre opérations . estimation et vérification . propriétés . diviseurs et facteurs premiers	4.7 Rechercher les diviseurs d'un nombre inférieur à 50.			
	4.8 Trouver le produit d'un nombre inférieur à 1 000 par un nombre inférieur à 10.			
	4.9 Trouver le produit de deux nombres inférieurs à 100.			
	4.10 Trouver le quotient d'un nombre inférieur à 100 par un nombre inférieur à 10.			
	4.11 Trouver le produit ou le quotient d'un nombre inférieur à 1 000 par un nombre inférieur à 100.			
	4.12 Trouver le produit d'un nombre inférieur à 10 000 par un nombre inférieur à 10.			
	4.13 Trouver le quotient d'un nombre inférieur à 10 000 par un nombre inférieur à 100.			
	4.14 Développer de la rapidité et de la précision dans le calcul mental et le calcul écrit.			
	4.15 Estimer le résultat d'une opération.			
	4.16 Vérifier le résultat d'une opération.			
	4.17 Décomposer un nombre inférieur à 50 en un produit de facteurs premiers.			
	4.18 Trouver le plus grand commun diviseur de deux nombres, chacun de ces nombres étant égal ou inférieur à 100.			
	4.19 Trouver le plus petit commun multiple de deux nombres, ce multiple étant inférieur à 100.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	4.20 Utiliser, au besoin, la commutativité et l'associativité pour effectuer des additions et des multiplications.			
	4.21 Utiliser, au besoin, la distributivité de la multiplication sur l'addition et sur la soustraction.			
	4.22 Rechercher les diviseurs d'un nombre inférieur à 100.			
	4.23 Décomposer un nombre inférieur à 100 en un produit de facteurs premiers.			
. mathématisation d'un énoncé	5. RÉSOUDRE MENTALEMENT OU PAR ÉCRIT DES PROBLÈMES TIRÉS DE SA VIE RÉELLE			
. somme, différence ou reste, produit, quotient, terme, facteur, multiple, diviseur	5.1 Élaborer et appliquer une démarche permettant de résoudre des problèmes comportant une ou plusieurs étapes.			
	5.2 Transposer l'énoncé d'un problème en une opération ou en une suite d'opérations, et vice versa.			
. symboles : =, ,	6. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES ET LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.			
2. Les entiers relatifs				
	7. S'INITIER À L'UTILISATION DES NOMBRES ENTIERS RELATIFS.			
	7.1 Exprimer des situations concrètes à l'aide d'entiers relatifs.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. sens des nombres entiers relatifs	7.2 Utiliser les nombres entiers relatifs pour représenter des situations concrètes dans lesquelles l'addition et la soustraction peuvent être utilisées.			
	7.3 Comparer des nombres entiers relatifs à l'aide d'un support concret.			
3. Les fractions				
	8. DÉGAGER LE SENS DE LA FRACTION À PARTIR DE DIFFÉRENTES EXPÉRIENCES.			
. sens de la fraction	8.1 Associer une fraction à une partie d'un objet ou à une partie d'un ensemble d'objets.			
. lecture et écriture des fractions	8.2 Distinguer dans la fraction le rôle du dénominateur de celui du numérateur.			
	8.3 Construire un ensemble de fraction équivalentes.			
. fractions équivalentes	8.4 Simplifier une fraction.			
	8.5 Lire et écrire une fraction.			
	9. ORDONNER DES FRACTIONS COMPTE TENU DE CERTAINES RESTRICTIONS.			
	9.1 Ordonner des fractions ayant un même dénominateur.			
	9.2 Ordonner des fractions, le dénominateur de l'une des fractions étant un multiple de l'autre (ou des autres).			
. ordre dans les fractions	9.3 Comparer des fractions à dénominateurs différents mais avec 1 au numérateur.			
	9.4 Vérifier l'équivalence de deux fractions, le dénominateur de l'une des fractions étant un multiple du dénominateur de l'autre.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. lecture et écriture des nombres à virgule . valeur de position . mise en ordre . approximation	10. RECONNAÎTRE DANS L'ÉCRITURE DES NOMBRES À VIRGULE LES PRINCIPES DE LA NUMÉROTATION DE POSITION.			
	10.1 Lire et écrire un nombre à virgule jusqu'à l'ordre des centièmes.			
	10.2 Déterminer la valeur d'un chiffre dans un nombre à virgule.			
	10.3 Arrondir un nombre à virgule à l'unité près ou au dixième près.			
	10.4 Ajouter ou enlever une ou plusieurs unités, dixièmes ou centièmes à un nombre à virgule.			
	10.5 Ordonner des nombres à virgule ayant un même nombre de chiffres après la virgule.			
	10.6 Ordonner des nombres à virgule jusqu'à l'ordre des centièmes.			
	10.7 Multiplier un nombre à virgule par 10, 100, 1 000 et effectuer l'opération inverse.			
. notations diverses pour les fractions	11. TROUVER DIFFÉRENTES ÉCRITURES POUR UN MÊME NOMBRE COMPTE TENU DE CERTAINES RESTRICTIONS.			
	11.1 Exprimer une fraction (dixièmes ou centièmes) en nombre à virgule, ou en pourcentage, et vice versa.			
	11.2 Exprimer en nombres à virgule ou en pourcentage les fractions : demis, quarts, cinquièmes, dixièmes et centièmes, et vice versa.			
	11.3 Trouver des expressions différentes pour une même fraction (exemple : 7/3 = 2 1/3).			
	11.4 Reconnaître l'équivalence de différentes notations pour un même nombre à virgule (exemple : 2,1 = 2,10).			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. les quatre opérations sur les nombres à virgule . estimation . mathématisation d'un énoncé de problème	12. EFFECTUER DES OPÉRATIONS SUR LES NOMBRES À VIRGULE COMPTE TENU DES RESTRICTIONS IMPOSÉES PAR LES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES. 12.1 Effectuer des additions et des soustractions de nombres à virgule ayant un même nombre de chiffres après la virgule et ne dépassant pas la position des centièmes. 12.2 Effectuer des additions et des soustractions de nombres à virgule ne dépassant pas la position des centièmes. 12.3 Multiplier un nombre à virgule par un nombre entier positif. 12.4 Multiplier deux nombres à virgule dont le produit ne dépasse pas la position des centièmes. 12.5 Diviser un nombre à virgule par un nombre entier positif inférieur à 10. 12.6 Exprimer le reste d'une division sous la forme de nombre à virgule sans dépasser la position des centièmes. 12.7 Estimer l'ordre de grandeur du résultat des opérations sur les nombres à virgule compte tenu des restrictions imposées par les objectifs précédents. 12.8 Transposer l'énoncé d'un problème comportant des nombres à virgule en une opération ou en une suite d'opérations, et vice versa.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	13. EFFECTUER À L'AIDE D'UN MATÉRIEL CONCRET, DES ADDITIONS, DES SOUSTRACTIONS ET DES MULTIPLICATIONS SUR DES FRACTIONS COMPTE TENU DE CERTAINES RESTRICTIONS.			
	13.1 Effectuer, à l'aide d'un matériel concret, des multiplications d'un nombre entier positif par une fraction dont le numérateur est 1 (exemple : 3 FOIS ¼ ou ¼ FOIS 8).			
	13.2 Effectuer, à l'aide d'un matériel concret, des multiplications d'un nombre entier positif par une fraction (exemple : 8 FOIS ¾ ou ¾ FOIS 8).			
. additions, soustractions et multiplications de fractions	13.3 Effectuer, à l'aide d'un matériel concret, des additions et des soustractions de fractions ayant un même dénominateur.			
. mathématisation d'un énoncé de problème	13.4 Effectuer, à l'aide d'un matériel concret, des soustractions de fractions, le dénominateur de l'une des fractions étant un multiple de l'autre (des autres).			
	13.5 Soustraire, à l'aide d'un matériel concret, une fraction d'un nombre entier positif.			
	13.6 Effectuer, à l'aide de matériel concret, des multiplications de fractions dont le numérateur est un.			
	13.7 Résoudre des problèmes simples comportant des fractions.			
. numérateur, dénominateur, fraction . nombres à virgule	14. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES MATHÉMATIQUES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
4. La géométrie				
	15. ÉLABORER ET APPLIQUER DES DÉMARCHES PERMETTANT DE RÉSOUDRE DES PROBLÈMES RELIÉS AUX RELATIONS SPATIALES.			
	15.1 Réaliser des activités reliées aux parcours de réseaux.			
. parcours de réseaux	15.2 Trouver un ou plusieurs arrangements de figures planes permettant de construire un solide.			
. construction de : - solides - dallages - frises	15.3 Construire des dallages et des frises à l'aide de figures géométriques.			
	15.4 Rechercher dans l'environnement des exemples de frises et de dallages.			
. utilisation d'un système de coordonnées pour les transformations géométriques	15.5 Transposer une figure d'une grille à une grille différente en utilisant un système de coordonnées.			
	15.6 Comparer différentes solutions obtenues pour un même problème.			
	15.7 Comparer la longueur de deux trajets permettant de rejoindre deux points tracés sur du papier quadrillé.			
	16. RECHERCHER LES CARACTÉRISTIQUES DE DIFFÉRENTS SOLIDES.			
	16.1 Nommer, identifier et décrire des solides.			
. construction de solides	16.2 Construire des solides au moyen d'autres solides.			
	16.3 Construire des solides au moyen de figures planes identiques ou non.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. identification et classification de solides . volume d'un prisme rectangulaire droit	16.4 Construire des solides dont les propriétés sont connues. 16.5 Rechercher les relations entre les dimensions d'un prisme rectangulaire droit et son volume. 16.6 Classifier des solides d'après certaines propriétés.			
. angles . classification de quadrilatères et de triangles . parallèle et perpendiculaires . quadrilataires, polygones, triangles . cercles . périmètre d'un polygone	17. DÉCRIRE ET CLASSIFIER DES POLYGONES SELON CERTAINES DE LEURS PROPRIÉTÉS. 17.1 Identifier et représenter des angles droits. 17.2 Identifier, nommer et représenter des angles aigus, des angles obtus. 17.3 Identifier des congruences entre des côtés ou des angles dans des polygones. 17.4 Classifier des figures à deux dimensions selon qu'elles sont des polygones ou non, qu'elles sont convexes ou non ou qu'elles ont tel ou tel nombre de côtés. 17.5 Classifier des quadrilatères selon les propriétés de leurs angles et de leurs côtés. 17.6 Classifier des triangles selon les propriétés de leurs angles et de leurs côtés. 17.7 Identifier et représenter des droites parallèle et des droites perpendiculaires. 17.8 Nommer, identifier et décrire : polygones, quadrilatères, triangles. 17.9 Nommer, identifier et décrire les figures suivantes : carré, rectangle, losange, trapèze, parallélogramme, triangle, rectangle, triangle isocèle et triangle équilatéral.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
. aire du carré et du rectangle . construction de polygones	17.10 Rechercher la relation existant entre les dimensions d'un polygone et la mesure de son périmètre.			
	17.11 Rechercher la relation existant entre les dimensions d'un carré ou d'un rectangle et leurs mesures de surface.			
	17.12 Tracer des quadrilatères et des triangles dont certaines caractéristiques sont connues.			
	17.13 Rechercher la relation existant entre le diamètre d'un cercle et sa circonférence.			
	18. EFFECTUER LES TRANSFORMATIONS GÉOMÉTRIQUES QUI GARDENT INCHANGÉES LES DIMENSIONS DES FIGURES ET DÉCRIRE CES TRANSFORMATIONS :			
	18.1 Identifier et construire des axes de symétrie dans une figure ou entre deux figures.			
	18.2 Tracer l'image d'une figure obtenue par symétrie.			
	18.3 Tracer l'image d'une figure obtenue par translation.			
. isométries : - description - invariants - sortes . symétries . translations . rotations	18.4 Tracer l'image d'une figure obtenue par rotation et exprimée en fraction de tour.			
	18.5 Décrire la transformation géométrique qui a amené le déplacement d'une figure.			
	18.6 Décrire les transformations géométriques qui ont amené le déplacement d'une figure.			
	18.7 Trouver, dans l'environnement, des exemples d'applications de symétries, de translations et de rotations.			
	18.8 Utiliser le plan cartésien pour décrire la position d'une image obtenue après une transformation géométrique d'une figure.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	19. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES GÉOMÉTRIQUES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.			
Les mesures				
	20. ESTIMER ET MESURER LES DIMENSIONS DES OBJETS.			
. mesures de longueur SI : - kilomètre (km) - mètre (m) - décimètre (dm) - centimètre (cm) - millimètre (mm)	20.1 Estimer et mesurer des objets en millimètres.			
	20.2 Estimer et mesurer des objets en mètres et en fractions de mètre (ex. : 1,75 m).			
	20.3 Estimer et mesurer des objets en centimètres et en fraction de centimètre (ex. : 4,6 cm).			
	20.4 Choisir l'unité la plus appropriée (mètre, centimètre, millimètre) pour exprimer la longueur d'un objet (ou sa largeur, sa hauteur).			
. relations entre les unités . estimation et vérification	20.5 Utiliser adéquatement un instrument gradué pour trouver la longueur d'un objet (ou sa hauteur, sa largeur, son épaisseur).			
	21. ÉTABLIR LES RELATIONS EXISTANT ENTRE LES UNITÉS DE LONGUEUR SI.			
. relations entre les unités de longueur	21.1 Établir les relations existant entre mètre, centimètre et décimètre.			
	21.2 Établir la relation entre millimètre et centimètre.			
	21.3 Établir la relation entre mètre et kilomètre.			
	22. ESTIMER ET MESURER DES SURFACES.			
	22.1 Estimer et mesurer la surface de figures planes à l'aide de différentes grilles ou de carrés-unités.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	22.2 Estimer et mesurer la surface d'un objet en décimètres carrés et mesurer cette surface par recouvrement.			
. unités non conventionnelles	22.3 Comparer différentes surfaces à une surface dont l'aire est de 1 cm^2 ou de 1 dm^2.			
. estimation et vérification	22.4 Identifier parmi plusieurs objets celui ou ceux qui ont des faces d'à peu près 1 cm^2 ou 1 dm^2.			
. mesures de surface SI - dm^2 - cm^2 - m^2	22.5 Construire une surface de 1 m^2.			
	22.6 Identifier parmi plusieurs objets celui ou ceux qui ont des faces d'à peu près 1 m^2.			
	22.7 Comparer des surfaces à une surface dont l'aire est de 1 m^2.			
	22.8 Estimer et trouver l'aire de différentes surfaces en centimètres carrés en décimètres carrés ou en mètres carrés.			
	22.9 Choisir l'unité de mesure la plus appropriée pour exprimer l'aire d'une surface (mètre carré, décimètre carré).			
	23. ESTIMER ET MESURER DES VOLUMES.			
	23.1 Comparer le volume d'un objet à un solide dont le volume est de 1 dm^3, de 1 cm^3 ou de 1 m^3.			
. mesurer de volume SI - cm^3 - dm^3 - m^3	23.2 Identifier parmi plusieurs objets celui ou ceux dont le volume est d'à peu près 1 cm^3, 1 dm^3 ou 1 dm^3.			
. estimation et vérification	23.3 Estimer et trouver le volume d'un objet en utilisant des cubes-unités de 1 cm^3 ou de 1 dm^3.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	23.4 Construire des solides dont le volume est de 1 dm^3 ou de 1 m^3.			
	23.5 Choisir l'unité de mesure la plus appropriée (centimètre cube, décimètre cube, mètre cube) pour exprimer le volume d'un objet.			
	24. ESTIMER ET MESURER DES ANGLES EN UNITÉS APPROPRIÉES.			
. mesure d'angles	24.1 Comparer la grandeur de deux angles.			
. unités de mesure d'angles : - quart de tour - degré	24.2 Estimer et mesurer la grandeur d'un angle en quarts de tour.			
	24.3 Utiliser le rapporteur pour mesurer la grandeur d'un angle en degrés.			
. estimation et vérification	24.4 Établir la correspondance entre degrés et quarts de tour.			
	25. UTILISER CORRECTEMENT LES SYMBOLES SI.			
. utilisation des symboles SI	25.1 Utiliser correctement les symboles "m^2", "cm^2" et "dm^2".			
	25.2 Utiliser correctement les symboles "cm^3", "dm^3" et "m^3".			
	25.3 Noter correctement les résultats d'une mesure en utilisant les symboles "mm", "cm", "m" et "km".			
	26. RÉSOUDRE DES PROBLÈMES RELATIFS AUX UNITÉS DE LONGUEUR, D'AIRE ET DE VOLUME.			
	26.1 Calculer le périmètre d'un polygone (régulier ou irrégulier).			
. calcul - du périmètre - de l'aire - du volume	26.2 Calculer l'aire d'un polygone.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	26.3 Calculer l'aire et le périmètre d'un carré et d'un rectangle, connaissant la longueur de leurs côtés.			
	26.4 Calculer le volume d'un solide simple.			
	26.5 Calculer approximativement la circonférence d'un cercle.			
	26.6 Élaborer et appliquer une démarche permettant de résoudre des problèmes relatifs à ces mesures.			
	27. RÉSOUDRE DES CAS SIMPLES DE PROBABILITÉ ET DE STATISTIQUE.			
. probabilités : cas simples . statistiques : - tableaux et graphiques	27.1 Résoudre des problèmes nécessitant la lecture de tableaux et de graphiques.			
- moyennes	27.2 Estimer et calculer la moyenne arithmétique d'un ensemble de données.			
	27.3 Reconnaître ou retrouver des applications de la moyenne dans des activités quotidiennes.			
	27.4 Estimer et vérifier expérimentalement certains cas de probabilité connus (intuitivement); exemple : - dés - pièces de monnaie - (face ou pile) - sacs de billes - choix de l'élève au hasard - etc.			

Texte 5

GUIDE D'ÉVALUATION EN CLASSE PRIMAIRE : FRANÇAIS*

1. LA CONSIGNATION DES RÉSULTATS

Abordons brièvement la manière de consigner les résultats d'évaluation des apprentissages en français pour les conserver et les communiquer. Nous proposons ici quelques exemples de feuille de route qui peuvent guider l'élève dans ses apprentissages et l'enseignant dans le choix de ses interventions et nous suggérons ainsi des catégories qui peuvent servir dans l'élaboration de telles feuilles de route et éventuellement d'un bulletin descriptif.

1.1 Feuille de route pour l'élève

L'élève qui observe sa manière de lire et d'écrire et qui peut juger régulièrement de l'efficacité de celle-ci a des chances de progresser puisqu'il apprend à devenir responsable de ses apprentissages. Déjà, l'objectivation l'aide à faire un retour sur son activité et à modifier une stratégie qu'il juge inefficace. À l'objectivation, on peut ajouter une feuille de route qui lui permettra de consigner ses observations.

* Ministère de l'Éducation, (Québec) Guide d'évaluation en classe primaire : français, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, 3e trimestre 1984.

La première feuille de route en lecture peut servir à des élèves de première et deuxième année. La deuxième est plus élaborée et peut être utilisée par les élèves de troisième à sixième année. Une troisième feuille de route peut servir après une activité de rédaction.

Mon nom : _____

J'apprends à lire (1re et 2e année)

Situations

		1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai réussi mon projet	très bien								
	assez bien								
	pas bien								
	pas du tout								
J'ai trouvé des mots difficiles à lire	aucun								
	un peu								
	plusieurs								
J'ai compris ce qu'on attendait de moi	très bien								
	plus ou moins								
	pas du tout								
J'ai aimé le texte	beaucoup								
	assez								
	un peu								
	pas du tout								

Mes commentaires : _____

_____

_____

_____

Mon nom : _____

J'apprends à lire (3e à 6e année)

Situations

		1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai réussi mon projet	très bien								
	assez bien								
	pas bien								
	pas du tout								
J'ai compris ce qu'on attendait de moi	très bien								
	plus ou moins								
	pas du tout								
J'ai aimé le texte	beaucoup								
	assez								
	un peu								
	pas du tout								
J'avais déjà des connaissances sur le sujet	beaucoup								
	plus ou moins								
	pas du tout								
J'ai acquis de nouvelles connaissances sur le sujet	beaucoup								
	quelques-unes								
	pas du tout								

Mes commentaires : _____

_____

_____

Mon nom : _____

J'apprends à communiquer par écrit

Situations

		1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai aimé écrire ce texte	beaucoup								
	assez								
	peu								
	pas du tout								
J'ai compris ce qu'on attendait de moi	très bien								
	plus ou moins								
	pas du tout								
J'ai réussi mon projet	très bien								
	assez bien								
	peu								
	pas du tout								
Je connaissais bien celui à qui j'écrivais	très bien								
	assez bien								
	peu								
	pas du tout								
Je connaissais bien le sujet	très bien								
	assez bien								
	peu								
	pas du tout								

1.2 Feuille de route de l'enseignant

La feuille de route n'est pas un bulletin; les informations qu'elle contient sont plus détaillées que dans un bulletin mais elles serviront à remplir le bulletin. La feuille de route contient des jugements que l'enseignant porte soit sur des faits observés au cours d'une activité d'apprentissage ou d'une situation d'évaluation, soit après l'analyse des réponses des élèves à une tâche proposée. Elle peut contenir des jugements sur plus d'une situation; les feuilles de route illustrées ici peuvent servir dans quatre situations. Et dans une situation donnée, on peut recueillir et consigner des informations sur quelques élèves seulement.

Le jugement peut être exprimé de différentes manières soit :

= ou - selon que l'élève fait ou ne fait pas le comportement observé d'une manière jugée acceptable en raison d'un seuil déterminé. Par exemple : Philippe a - parce qu'il n'a lu que 4 des 10 mots nouveaux contenus dans le texte et il a + parce qu'il a lu la plupart des mots familiers.

Sylvie organise assez bien sa tâche, elle a + , par contre elle a des difficultés à faire des inférences, elle a un - .

ou le jugement peut être exprimé au moyen d'une légende :

1. fait facilement le comportement observé
2. le fait assez bien
3. le fait difficilement
4. le fait très difficilement ou pas du tout

En remplissant la feuille de route, l'enseignant tient compte du jugement porté par l'élève et l'inscrit sur sa propre feuille de route. Parfois, une discussion est nécessaire parce que le jugement de l'élève et celui de l'enseignant divergent; cette discussion a l'avantage d'impliquer l'élève, d'exprimer ses points de vue sur son apprentissage et de l'amener à être de plus en plus responsable.

1.3 De la feuille de route au bulletin

Le bulletin contient une synthèse des données recueillies. Le jugement exprimé sur le bulletin vient des jugements exprimés lors de différentes situations.

Même si on peut évaluer la capacité de lire dans une situation nouvelle pour les élèves, les résultats de cette évaluation ne devraient pas être considérés à des fins d'évaluation formative d'étape. Si par exemple, des élèves de troisième année n'ont jamais été placés en situation de lire un texte de règlements rédigé de la manière dont le sont habituellement les textes de règlements, on peut leur présenter une telle situation pour évaluer de quelle manière ils le font dans une situation nouvelle comme celle-là et planifier à partir de là des situations de lecture qui les aideront à développer leur habileté mais on ne retiendra pas les résultats obtenus pour le bulletin.

Dans l'esprit du programme de Français, l'objectif visé est le développement de l'habileté à lire; on devrait ne trouver sur le bulletin que des informations sur l'habileté. L'enseignant peut évaluer les connaissances si il le juge nécessaire pour orienter ses interventions. L'évaluation la plus importante et qui devrait apparaître au bulletin est celle de l'habileté. Cependant, on peut considérer l'habileté selon différents as-

FEUILLE DE ROUTE EN LECTURE (1ère et 2e année)

Les objectifs

Situation

Noms des élèves	CONDITIONS PRÉALABLES												MANIÈRE DE LIRE																OBJECTIVATION			
	compréhension du projet				connaissance du vocabulaire				intérêt pour le projet				reconnaît la tâche				lit les mots familiers				lit les mots nouveaux				utilise des ressources				organise et finalise sa tâche				identifie ses difficultés			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1																																
2																																
3																																
4																																
5																																
6																																
7																																
8																																
9																																
10																																
11																																
12																																
13																																
14																																
15																																
16																																
17																																
18																																
19																																
20																																
21																																
22																																
23																																
24																																
25																																
26																																
27																																
28																																
29																																
30																																

FICHES DE ROUTE EN LECTURE (5e à 6e année)

Date
observée

Situation

Nom des élèves

	CONDITIONS PRÉALABLES																MANIÈRE DE LIRE																OBJECTIVATION			
	compréhension du projet				connaissance du sujet				intérêt pour le projet				recueil le projet				refaire l'information				peut sélectionner l'information				peut reformuler des informations				peut faire des inférences				utilise des ressources				organise son travail et sa tâche				identifie ses difficultés			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1																																											
2																																											
3																																											
4																																											
5																																											
6																																											
7																																											
8																																											
9																																											
10																																											
11																																											
12																																											
13																																											
14																																											
15																																											
16																																											
17																																											
18																																											
19																																											
20																																											
21																																											
22																																											
23																																											
24																																											
25																																											
26																																											
27																																											
28																																											
29																																											
30																																											

PROFILE DE ROUTE
EN COMMUNICATION ÉCRITE

Date observée		CONDITIONS PRÉALABLES												MANIÈRE DE LIRE																OBJECTIVATION			
		intérêt pour le projet				connaissance du sujet				connaissance de l'intervenant				organisation du texte				liens entre les informations				relevons				connaissance du projet				richesse des informations				utilisation de ressources				identification de ses difficultés			
	Situation	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Nom des élèves																																									
1																																									
2																																									
3																																									
4																																									
5																																									
6																																									
7																																									
8																																									
9																																									
10																																									
11																																									
12																																									
13																																									
14																																									
15																																									
16																																									
17																																									
18																																									
19																																									
20																																									
21																																									
22																																									
23																																									
24																																									
25																																									
26																																									
27																																									
28																																									
29																																									
30																																									

pects. C'est ce qui est fait dans le bulletin descriptif proposé aux Commissions scolaires et qui contient des rubriques qui rendent compte du développement de l'habileté à lire, à écrire et à communiquer oralement.

2. CONCLUSION

Nous résumons ici les étapes de la démarche évaluative proposée dans ce guide. Ce résumé pourra servir de guide pour la lecture des instruments qui l'accompagnent et de cadre pour l'enseignant qui veut élaborer des situations d'évaluation pour sa classe.

2.1 Habileté à lire

Placer les élèves en situation de lire en leur proposant :

- un texte;
- une intention qui justifie la lecture de ce texte;
- une tâche qui permet aux élèves de réaliser leur intention et à l'enseignant de recueillir des informations sur la capacité de lire des élèves.

Présenter la situation ou le projet de manière à susciter l'intérêt et à favoriser l'anticipation.

Recueillir des données sur l'habileté à lire :

- en observant les élèves au cours de la situation;
- en examinant les exigences du projet pour connaître de quoi les élèves sont capables;
- en observant les réponses des élèves à la tâche proposée.

Comparer les réponses des élèves à un seuil de performance ou à des points de repère.

Interpréter les réponses et les faits observés.

Porter un jugement sur le degré de maîtrise de l'habileté et sur la stratégie de lecture des élèves.

Prendre des décisions ou agir :
. en informant l'élève, les parents, les autres personnes intéressées;
. en planifiant des interventions qui aideront les élèves à développer leur habileté.

2.2 Habileté à communiquer par écrit

Placer les élèves en situation de communiquer par écrit en précisant :
. l'intention;
. l'interlocuteur;
. le sujet;
. le contexte de communication.

Présenter la situation ou le projet de manière à susciter l'intérêt et à favoriser l'anticipation.

Recueillir des données sur l'habileté à écrire :
. en observant les élèves au cours de la situation;
. en examinant les exigences du projet pour connaître de quoi les élèves sont capables;
. en observant les textes selon l'un ou l'ensemble des critères proposés;
. en observant la réussite en orthographe.

Porter un jugement sur le degré de maîtrise de l'habileté à communiquer par écrit.

Prendre des décisions ou agir :

. en informant l'élève, les parents, les autres personnes intéressées;

. en planifiant des activités d'apprentissage qui aideront les élèves à développer leur habileté et leurs connaissances.

Texte 6

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS. FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS*.

UTILITÉ DE LA GRILLE

À l'aide de la liste des objectifs des programmes d'études (français), des exercices écrits et oraux, des examens et des travaux de l'élève, il est possible de décrire le rendement de celui-ci en français.

Si une analyse plus poussée s'avère nécessaire, on peut utiliser une grille d'observation des apprentissages qui permettra de vérifier si les connaissances, les habiletés nécessaires pour acquérir une notion ou un comportement sont présentes chez l'enfant et aussi pour déceler les stratégies, les styles d'apprentissage propres à un élève. Les grilles[1] offertes ici contiennent des pistes d'observation pour des comportements spécifiques en lecture et en écriture.

---

* Ministère de l'Éducation (Québec), Grille d'observation des apprentissages en français. Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, juin 1982.

1. Ces grilles sont tirées de documents produits par la Direction de l'évaluation pédagogique comme soutient à l'évaluation formative en français. L'édition de rodage de ces documents fut disponible à l'automne 1981 et la version intégrale le sera à l'hiver 1983.

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN LECTURE

L'enseignant qui veut décrire les difficultés d'un élève dans l'apprentissage de la lecture peut considérer deux ensembles de faits :

- . les caractéristiques de la situation d'apprentissage au cours de laquelle l'élève éprouve habituellement des difficultés;
- . les stratégies mises en oeuvre par l'élève au cours d'une situation de lecture.

Pour décrire les caractéristiques de la situation d'apprentissage l'enseignant peut examiner :

- . le projet de lecture : - la mise en situation
  - l'intention de lecture
  - la tâche de lecture
  - l'activité d'objectivation
- . le texte à lire : - le sujet traité
  - la structure du texte
  - la formation linguistique
- . l'organisation de la classe.

Voici une série de questions qui guideront l'enseignant dans l'examen d'une situation d'apprentissage. Cette liste n'est pas exhaustive et toute autre remarque de l'enseignant qui peut aider à la compréhension des difficultés d'un élève dans l'apprentissage de la lecture devrait faire partie des données recueillies par le biais de ces questions.

LE PROJET DE LECTURE

. La mise en situation :
- l'activité de mise en situation a-t-elle suscité chez l'élève un intérêt pour le texte proposé?
- lui a-t-elle permis d'anticiper le sens du texte?
- s'il y avait dans le texte des mots peu familiers ou si le texte référait à des concepts nouveaux, y a-t-il eu auparavant des explications susceptibles de faciliter la lecture?

. L'intention de lecture :
- avec quelle intention l'élève devait-il lire le texte?
- la lecture du texte venait-elle d'un besoin exprimé par un ou des élèves ou était-elle proposée par l'enseignant?
- l'intention était-elle connue de l'élève?
- était-elle acceptée par lui?

. La tâche de lecture :
- quelle tâche était proposée à l'élève à partir de sa lecture?
  - faire un résumé
  - répondre à des questions
  - résoudre un problème
  - préparer un exposé
  - autre (décrire)
  - aucune
- la tâche était-elle connue de l'élève avant de lire le texte?
- en avait-il une compréhension suffisante?
- la tâche avait-elle été expliquée clairement?

- y avait-il des points de repère fournis à l'élève pour effectuer la tâche?
- la tâche exigeait-elle :
  - de repérer ou de sélectionner des informations?
  - de faire des liens entre des informations (comparaison, regroupement, etc.)?
  - de faire des inférences?
  - de porter un jugement?
  - etc.

- pour effectuer la tâche, l'élève devait-il lire :
  - en silence?
  - à voix haute?
  - d'abord en silence puis à voix haute?

- la tâche faisait-elle appel :
  - au raisonnement?
  - aux connaissances du lecteur en rapport avec le sujet traité?
  - à la créativité?
  - à la dextérité manuelle?
  - etc.

- les questions posées à l'élève étaient-elles ouvertes (avec élaboration ou avec plusieurs réponses possibles) ou fermées (une seule réponse possible)?

. L'activité d'objectivation :
  - l'élève a-t-il participé à l'activité d'objectivation?
  - s'est-il montré capable d'effectuer un retour sur son activité de lecture?
  - l'élève a-t-il pré-identifié en quoi sa lecture a été efficace et en quoi elle ne l'a pas été?

LE TEXTE

. Le sujet traité :
- le sujet traité dans le texte était-il familier?
- l'élève avait-il déjà des connaissances en rapport avec ce sujet?
- étaient-elles suffisantes pour comprendre le texte?
- les concepts auxquels le texte référait et les concepts développés pour l'élève sont-ils identiques ou très différents les uns des autres?

. La structure du texte :
- quelle était la longueur du texte?
- y avait-il un titre et des sous-titres?
- y avait-il une introduction où le sujet est annoncé?
- y avait-il un résumé en conclusion?
- y avait-il des illustrations ou des schémas?
- le déroulement était-il logique? chronologique? fantaisiste?

. La formulation linguistique :
- quel était le nombre moyen de mots par phrase?
- y avait-il des écrans?
- combien y avait-il de propositions par phrase?
- les mots utilisés étaient-ils familiers à l'oral?
- les mots utilisés étaient-ils familiers à l'écrit?
- quelle proportion de mots
  - ont déjà été lus fréquemment?
  - n'ont pas été lus fréquemment mais contiennent des éléments familiers (groupes de lettres, syllabes)?
  - sont nouveaux et ne sont pas constitués d'éléments connus?
- les mots utilisés sont-ils concrets ou abstraits?

L'ORGANISATION DE LA CLASSE

- L'élève devait-il lire et effectuer la tâche seul, en équipe ou en groupe?
- L'élève pouvait-il profiter de l'aide de ses pairs?
- Pouvait-il référer à des ressources matérielles (mots affichés en classe, dictionnaire, fichier, etc.)?
- A-t-il demandé l'aide de l'enseignant?
- Ses questions portaient-elles sur la manière d'effectuer la tâche ou sur le texte?

LES STRATÉGIES DU LECTEUR

Pour observer la manière de lire d'un élève, l'enseignant peut apporter une attention particulière aux faits suivants et noter de plus, toute autre donnée observée en cours de lecture.

. D'une manière générale :
- sa lecture est lente
- il lit tous les mots ou seulement ceux qui lui semblent nécessaires pour effectuer la tâche
- il lit un groupe de mots ou une phrase en silence avant de lire à voix haute
- il bute souvent sur les mots
- il fait de nombreuses erreurs en lisant

. S'il éprouve des difficultés à lire un mot :
- il saute ce mot et poursuit sa lecture sans y revenir
- il saute ce mot et poursuit sa lecture pour y revenir ensuite
- il cherche à lire un mot avant de poursuivre sa lecture
- pour trouver le sens de ce mot :
  - il recourt d'abord au contexte

- il vérifie si le mot trouvé correspond au mot écrit
- il recourt d'abord aux graphies
- les graphies auxquels il recourt sont :
- une lettre
- un groupe de lettres connu
- une syllabe
- elles sont situées :
- au début
- au milieu
- à la fin du mot
- il vérifie si le mot trouvé a du sens dans le contexte.

. S'il fait une erreur en lisant un mot :
- le mot lu a un sens proche du mot écrit
- le mot lu a une ressemblance graphique avec le mot écrit
- il s'aperçoit de son erreur
- il revient sur le mot lu et s'y prend autrement.

. S'il devait exécuter une tâche en rapport avec sa lecture et qu'il n'a pas donné les réponses attendues :
- il n'a rien répondu
- il a répondu au hasard
- il a écrit textuellement une phrase ou une partie du texte sans faire de choix en fonction de la tâche ou de la question
- il a fourni une réponse qui n'a aucun rapport avec la tâche ou la question posée
- il a répété systématiquement la même erreur
- il n'a exécuté qu'une partie de la tâche
- il a réécrit la question

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN ÉCRITURE

L'enseignant qui veut décrire les difficultés d'un élève dans l'apprentissage de l'écriture, peut examiner deux ensembles de faits :

. Les caractéristiques de la situation d'apprentissage au cours de laquelle l'élève éprouve habituellement des difficultés, soit :
- la mise en situation
- l'intention d'écriture et l'interlocuteur
- la tâche d'écriture et l'organisation de la classe
- l'activité d'objectivation

. Les caractéristiques du texte produit par l'élève en situation d'apprentissage.

NOTE : Les questions formulées ici pourront aider l'enseignant à décrire les comportements de l'élève; elles ne sont cependant pas exhaustives et toute autre observation de l'enseignant pourra faire partie de l'ensemble des données recueillies.

LE PROJET D'ÉCRITURE

. La mise en situation :
- a-t-elle motivé l'élève à produire un texte?
- a-t-elle permis à l'élève de prévoir ce qu'il allait écrire?
- l'élève connaissait-il clairement le projet d'écriture?

. L'intention et l'interlocuteur :
- quelle était l'intention d'écriture?
- qui était l'interlocuteur?
- l'élève connaissait-il l'interlocuteur?
- l'élève avait-il une connaissance suffisante du sujet qu'il devait traiter?
- la rédaction du texte a-t-elle été suscitée par un besoin exprimé par un ou des élèves ou a-t-elle été proposée par l'enseignant?

. La tâche d'écriture et l'organisation de la classe :
- y a-t-il eu un travail préalable à la rédaction proprement dite pour aider l'élève à élaborer le contenu de son texte?
- le travail de préparation a-t-il été fait :
  - par l'élève seul?
  - en sous-groupe?
  - avec toute la classe?
- le travail de rédaction a-t-il été fait :
  - par l'élève seul?
  - en sous-groupe?
  - en grand groupe?
- la rédaction du texte faisait-elle appel :
  - à l'imagination?
  - aux connaissances et à l'expérience?
  - au raisonnement?
- l'élève a-t-il fait un premier texte brouillon?
- si oui, y a-t-il apporté des modifications avant de faire la rédaction finale?
- l'élève a-t-il demandé de l'aide en cours de rédaction?
- l'élève a-t-il utilisé des ressources comme des ouvrages de référence, le dictionnaire, un cahier d'orthograhe, etc?

. L'activité d'objectivation :

- l'élève a-t-il participé à l'activité d'objectivation?
- s'est-il montré capable d'effectuer un retour sur son texte?
- a-t-il pu identifier en quoi son texte satisfait ou non aux exigences de la situation de communication?
- l'élève a-t-il reçu une rétroaction de l'interlocuteur ou d'un autre lecteur?
- si oui, en a-t-il tenu compte?
- a-t-il modifié son texte à la suite de l'activité d'objectivation?

LE TEXTE

- L'élève a-t-il choisi les informations pertinentes compte tenu de son intention d'écriture?
- Les informations choisies tiennent-elles compte des besoins d'information de l'interlocuteur?
- Comment l'élève a-t-il organisé ses informations?
- La construction de ses phrases est-elle plus proche de la syntaxe de l'oral que la syntaxe de l'écrit?
- L'élève a-t-il orthographié correctement les mots déjà appris?
- A-t-il présenté son texte d'une manière lisible?
- Dans le cas où l'élève (surtout au premier cycle) a rédigé un texte difficilement lisible, qu'est-ce qui nuit le plus à la compréhension?
  - la calligraphie
  - l'orthographe
  - la structure des phrases (omissions des mots importants)
  - la ponctuation.

Texte 7

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN MATHÉMATIQUE. FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS*

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN MATHÉMATIQUE

Toute la mathématique se ramène à la découverte de relations et de structures (modèles) de transformation touchant principalement des aspects quantitatifs, spatiaux et temporels. L'enfant est appelé à découvrir que la mathématique est une façon de penser et de traiter la réalité.

Ces découvertes se font généralement par une action (réelle ou intériorisée) exercée sur des objets (réels ou symbolisés).

Ce type d'action provoque des modifications de l'objet (transformations) qui doivent être :

- observées (activité d'assimilation et d'accommodation),
- notées (langage mathématique, symboles),
- schématisées (dessin, graphique),
- communiquées (socialisation).

* Ministère de l'Éducation (Québec), Grille d'observation des apprentissages en mathématique. Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, juin 1982.

Ces activités (action et observation des modifications de l'objet), notées, schématisées et communiquées sont à l'origine des traces des actions que l'on effectue et de l'observation des modifications qui s'ensuivent (réunir, comparer, déplacer, situer, regrouper, compter, séparer, ordonner, faire correspondre, etc.)

Dès qu'il s'agit d'évaluer le raisonnement logico-mathématique, l'éducateur se trouve confronté à un problème très concret :

COMMENT SAVOIR OÙ EN SONT LES ÉLÈVES DANS LEUR COMPRÉHENSION DE LA MATHÉMATIQUE EN PARTANT DE LA COMMUNICATION QU'ILS PEUVENT EN FAIRE?

Les limites de toute évaluation viennent de ce qu'elle s'opère à partir d'une communication verbale, écrite ou autre de l'élève. Mais, quelles que soient les limites inhérentes à la communication, l'évaluation se fera à partir de différentes sources : des exercices écrits et oraux, des épreuves de mathématique, des travaux à la maison, des examens, etc.

Voici une grille d'observation qui permet d'évaluer l'apprentissage de la pensée mathématique à partir des productions de l'élève.

OBSERVER CHEZ L'ÉLÈVE LES COMPORTEMENTS SUIVANTS

1. Maîtrise le vocabulaire

L'élève fait entre les mots et les notions le lien qui prouve sa compréhension des concepts sous-jacents.

2. Maîtrise la consigne

- L'élève comprend la consigne;
- L'élève ne modifie pas la consigne en progressant dans son travail (exemple de modification : changer l'ordre croissant des nombres pairs pour l'ordre décroissant : 2, 4, 6, 8, 10; 10, 8, 6, etc.)

3. Connaît le sens des opérations

L'élève fait le lien entre les actions et les transformations à effectuer (exemple : additionner, c'est regrouper; fractionner, c'est diviser une unité).

4. Réussit le problème au niveau de l'action

- L'élève sait classer des éléments qui ont la même propriété;
- L'élève sait regrouper des éléments.

5. Sait poser ses opérations

L'élève sait comment écrire l'opération.

6. Réussit le problème à l'aide de la notation mathématique

symboles conventionnels, relationnels : $<$, $>$, $=$, $\neq$, etc.;
symboles opératoires : $+$, $-$, $\times$, $\div$, etc.

7. Réussit le problème à l'aide de schémas

graphiques, illustrations, dessins.

8. Peut résoudre un problème (notation mathématique)

comportant une opération (ex. : 7 + 2 =);
comportant 2 ou plusieurs opérations
(ex. : retenue 27 + 9 =),
emprunt (ex. : 43 - 8 =).

9. Peut généraliser

- L'élève peut adapter ses connaissances à des situations nouvelles;
- L'élève fait le lien entre les opérations et les situations problèmes.

10. Calcule avec rapidité

L'élève peut faire les calculs demandés à l'intérieur des limites de temps suggérées (par l'éducateur, selon l'âge et le niveau).

11. Calcule avec précision

L'élève peut appliquer les principales tables de multiplication et d'addition.

12. Réussit en présence d'un modèle

si 8 + 6 = 14, 6 = 14 - 8
si 9 + 7 = 16, 7 = n - y

13. Réussit en l'absence d'un modèle

si 9 + 7 = 16, 7 = x - y

DÉCISIONS

Les décisions qu'on prendra devront s'appuyer sur une conception de la mathématique en tant que défi pour l'intelligence et non pour la mémoire. Il s'agit toujours de préciser une démarche pédagogique dont l'objectif est d'aider l'enfant à construire et à maîtriser des concepts mathématiques, à découvrir des structures et à saisir la nature de la preuve en mathématique.

OBSERVER CHEZ L'ÉLÈVE LES COMPORTEMENTS SUIVANTS

1. Maîtrise le vocabulaire.
2. Maîtrise la consigne.
3. Connaît le sens des opérations.
4. Réussit le problème au niveau de l'action.
5. Sait poser ses opérations.
6. Réussit le problème à l'aide de la notation mathématique.
7. Réussit le problème à l'aide de schémas.
8. Peut résoudre un problème (notation mathématique).
9. Peut généraliser.
10. Calcule avec rapidité.
11. Calcule avec précision.
12. Réussit en présence d'un modèle.
13. Réussit en l'absence d'un modèle.

Texte 8

UNE EXPÉRIENCE SUR L'IDENTIFICATION DES STRATÉGIES DE LECTURE D'ENFANTS DE PREMIÈRE ANNÉE*

Depuis 1980, les écoles primaires du Québec implantent progressivement le nouveau programme de français. La période de transition que suppose cette implantation crée de nombreux problèmes à la CECM. En effet, certaines écoles appliquent le programme dans sa totalité, plusieurs ne le font qu'en partie alors que d'autres s'en tiennent encore à l'ancien programme. Il existe bien sûr des ententes dans une même école quant à la mise en route dudit programme, mais de nombreux enfants changent d'école d'une année à l'autre ou même en cours d'année et risquent de devoir apprendre avec une méthode tout à fait différente de celle qu'ils connaissent déjà. Certains s'adaptent mais d'autres n'y parviennent pas.

Portons une attention plus particulière à l'apprentissage de la lecture qui est l'objectif fondamental de la première année scolaire. La méthode spontanée Simone Bussières, utilisée à la CECM, est une méthode de lecture caractérisée par l'apprentissage successif des syllabes, puis de la lecture des mots et par la suite des phrases et des textes.

---

* ROCHON, Claudine et Jean MARCOTTE, "Une expérience sur l'identification des stratégies de lecture d'enfants de première année", in Dimensions, vol.4, no 2, février 1983, p. 4.

Le nouveau programme, au contraire, accorde beaucoup moins d'importance à la syllabe. Au départ, il met l'accent sur la lecture de textes signifiants en rapport avec le vécu de l'enfant. Michel Pagé le définit de la façon suivante : "Le programme de 1979 s'inspire d'une conception selon laquelle lire est une activité de reconstruction du sens du texte, que le lecteur réalise à partir de sa propre perspective de lecture. C'est par exemple, la recherche d'informations permettant l'atteinte d'objectifs fonctionnels comme fabriquer quelque chose, se rendre quelque part, connaître le déroulement d'un événement ou le mode de fonctionnement d'un élément d'un système ou d'un organisme, etc."[1]

Un problème : l'évaluation

Ainsi conçu, le programme suppose que l'évaluation des habiletés en lecture se fait dans de nouvelles perspectives. Auparavant, l'évaluation portait sur l'habileté de l'enfant à lire oralement et à répondre à des questions sur un texte donné. Le nouveau programme, au contraire, vise à "vérifier si les écoliers sont centrés sur la recherche du sens et s'ils utilisent les stratégies de lecture les plus adéquates pour aller au sens du texte"[2].

Dans ce contexte, les tests d'évaluation d'habiletés de lecture utilisés présentement par beaucoup d'orthopédagogues aussi

---

1. Michel Pagé, "Le point sur l'apprentissage et l'évaluation de la lecture dans l'optique du nouveau programme", Vie pédagogique, 14 (octobre 1981), p. 17.

2. Idem.

bien que d'enseignants du secteur régulier sont souvent désuets et périmés : tests de lecture de mots à haute voix, séries de textes pour vérifier la mémoire à court terme, etc. Ces instruments ne tiennent pas compte de l'approche du nouveau programme de français car ils ne partent pas du vécu de l'enfant. La plupart du temps, le but de ces tests est de vérifier la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes, c'est-à-dire le décodage de mots sans signification pour l'apprenti-lecteur. De plus, l'orthopédagogue se voit souvent dans l'obligation de créer de nouveaux tests afin de mieux évaluer la clientèle de son école.

La période d'implantation du nouveau programme que nous vivons actuellement donne précisément cette occasion de rechercher de nouveaux moyens d'évaluation afin de servir plus adéquatement les enfants des secteurs régulier et de l'adaptation.

Les stratégies de lecture

Lorsqu'il s'agit d'évaluation, il est important d'identifier clairement les différents indices qu'utilise l'enfant dans ses premiers apprentissages en lecture. Ces principaux indices sont la capacité de tenir compte de l'utilisation du contexte, de saisir le sens des mots à partir de leur "configuration" et de s'appuyer sur les correspondances graphèmes-phonèmes.

L'identification des points forts et des points faibles de l'enfant par rapport à chacun des indices de l'activité de lecture entraîne, par la suite, une rééducation beaucoup plus adéquate par l'approche psycho-linguistique du nouveau programme de français. Ces indices favorisent la recherche du sens et développent chez l'apprenti-lecteur l'habileté à lire. C'est en s'exerçant le plus souvent que l'enfant développe son habileté à

lire. Comme le mentionne Frank Smith : "la lecture ne peut être apprise que par la lecture"[3].

Suite à ces diverses constatations, il ressort qu'actuellement il est très difficile d'évaluer des enfants jugés en difficulté d'apprentissage sur le plan de la lecture. Un test est vite devenu nécessaire, qui permettrait d'évaluer les enfants qui apprennent à lire aussi bien par la méthode Simone Bussières qu'en respectant les exigences du nouveau programme. Ce test devrait être élaboré en fonction du nouveau programme tout en permettant d'établir clairement où se situent les difficultés des enfants qui font un type d'apprentissage différent.

Une expérience

Nous avons donc tenté, dans le cadre d'une démarche exploratoire, d'identifier les stratégies de lecture chez des enfants de première année en difficulté d'apprentissage.

L'expérience a été réalisée auprès de 20 élèves provenant de deux écoles de la CECM : l'École atelier et l'école Saint-Marc. Ces deux écoles utilisent des approches pédagogiques différentes : l'École atelier vit une pédagogie ouverte et l'école Saint-Marc, une pédagogie plus traditionnelle.

Les résultats révèlent qu'il est très difficile de cerner, voire d'identifier une stratégie privilégiée de lecture chez des lecteurs débutants. Il nous apparaît évident que la stratégie utilisée est en relaiton directe avec celle enseignée par le

3. F. SMITH, La compréhension et l'apprentissage, Montréal, Éditions Holt, Rinehart et Winston, 1979.

titulaire en classe. L'enfant à qui on a enseigné les correspondances graphèmes-phonèmes sera porté à décoder et celui qu'on a invité à considérer plutôt le sens du texte sera porté à privilégier la saisie du sens des mots.

Il serait donc souhaitable qu'un tel test d'identification soit administré en début d'année. Les enfants n'auraient vraisemblablement reçu à ce moment aucun enseignement en lecture et ne pourraient dès lors être influencés par aucun type d'apprentissage. Les enfants seraient choisis en fonction du dépistage réalisé en maternelle.

Il est évident qu'une fois les stratégies de lecture identifiées, il est plus facile d'intervenir auprès des élèves.

À l'École atelier, suite à cette expérience, les enfants en difficulté ont augmenté leur rendement en lecture. Il s'est opéré un déblocage significatif durant les semaines subséquentes. De plus, les lecteurs débutants se sont sensiblement améliorés.

À l'école Saint-Marc, les enfants ont manifesté un grand intérêt lors de la présentation des différentes textes. Mis à part les mots reconnus dès leur apparition, on a constaté qu'en moyenne chaque enfant avait appris 8 mots nouveaux. À notre avis, c'est un résultat fort satisfaisant compte tenu du fait que ces enfants font face à des difficultés d'apprentissage et manifestent bien peu de motivation pour la lecture.

Conclusion

De façon générale, cette approche portant sur l'identification des stratégies de lecture en début d'apprentissage mérite qu'on s'y arrête. Elle devrait, en tout cas, faire l'objet de nouvelles expériences afin d'aider les lecteurs débutants. Il faudrait, de plus, évaluer à quel point le contenu et la méthodologie utilisés dans cette démarche exploratoire sont fonctionnels et peuvent vraiment aider les orthopédagogues dans leur travail.

Pour toutes informations supplémentaires, veuillez communiquer avec les auteurs.

Texte 9

LE TEST DE CLOSURE : UN OUTIL PÉDAGOGIQUE*

Le procédé de closure peut être employé de trois façon différentes. On peut s'en servir pour mesurer la compréhension d'un texte, pour mesurer la lisibilité d'un texte ou pour des fins d'enseignement. À chacune de ces utilisations correspond une méthodologie particulière. Après avoir décrit sommairement les deux premiers usages qu'on peut en faire : compréhension de textes et mesure de la lisibilité, j'expliquerai en détail son utilisation à des fins pédagogiques.

Compréhension des textes

Le test de closure, mis au point par Taylor (1953)[1], implique qu'on supprime un mot sur cinq dans un texte. Ainsi, pour un texte de 250 mots, on supprimera 50 mots. Chaque mot supprimé est remplacé par des soulignés de longueur uniforme pour ne pas donner d'indice au sujet qui tente de retrouver les mots manquants. Qu'il s'agisse d'un mot outil (article, préposition, pronom, etc.) ou d'un autre mot (substantif, verbe, adjectif, etc.), le souligné sera de longueur égale. La suppression des mots est régie par trois règles fort simples à appliquer[2] :

---

* FORTIER, GILLES, "Le test de closure : un outil pédagogique", in Québec français, mai 1982, p. 78-82.

1. TAYLOR, W.L., "Cloze Procedure : A New Tool for Measuring Readability", "in Journalism Quaterly, automne 1953, 115 sq.

2. DE LANDSHEERE, G. (1973), Le test de closure : mesure de la lisibilité et de la compréhension, Paris, Nathan, 2e édition, 1978.

1. On considère comme mot tout ensemble séparé des autres par des espaces blancs, mais les formes élidées comptent pour deux mots. Ainsi l'homme compte deux mots, mais les apostrophes lexicales n'amènent pas le comptage de deux mots : aujourd'nui, d'abord, etc. constituent un seul mot.[3]

2. Deux mots unis par un trait d'union ne sont traités séparément que s'ils peuvent être utilisés isolément dans la langue. On considèrera donc co-président comme un seul mot, mais bateau-mouche comme deux mots. Dans ce dernier cas, le traits d'union devrait être maintenu dans le texte mutilé.

3. Pour un nombre de plusieurs chiffres écrits en lettres, chaque partie constitue un mot indépendant.

À partir de ces quelques règles, tout enseignant peut facilement construire un test de closure sur un texte pour mesurer la compréhension qu'en ont ses élèves. À ce moment-là, le test de closure équivaut à un questionnaire sur le texte et il présente l'avantage d'éviter des questions qui pourraient augmenter la difficulté de compréhension puisque, en plus de comprendre le texte, les élèves doivent aussi comprendre les questions. Un deuxième avantage du test de closure utilisé pour mesurer la compréhension de texte, c'est qu'il peut épuiser toutes les difficultés du texte. En effet, un même texte peut être mutilé dans cinq formes différentes : suppression du premier mot, du sixième, du onzième, du seizième, etc.; suppression du deuxième mot, du septième, du douzième, du dix-septième, etc. Si on continue ainsi à supprimer des mots à partir du troisième, du quatrième et

3. Liste ci-jointe des mots avec apostrophes lexicales contenus dans le Petit Robert.

Liste alphabétique des mots avec apostrophes lexicales			
Nos	Mots	Mots composés singuliers	Mots composés pluriels
1	aujourd'hui		
2-3		bec-d'âne	becs-d'âne
4	.	bernard-l'ermite	.....
5	.	bernard-l'hermite	.....
6-7		bouton-d'argent	boutons-d'argent
8-9		bouton-d'or	boutons-d'or
10	.	caca d'oie	.....
11	.	c'est-à-dire	.....
12-13		chef-d'oeuvre	chefs-d'oeuvre
14-15		clin d'oeil	clins d'oeil
16	.	commedia dell'arte	.....
17	.	coq-à-l'âne	.....
18	d'abord		
19-20		dame-d'onze-heures	dames-d'onze-heures
21	.	d'ores et déjà	.....
22	.	entr'aimer	.....
23	.	entr'apercevoir	.....
24	.	entr'ouvrir	.....
25	.	hors-d'oeuvre	.....
26	.	je-m'en-fichisme	.....
27	.	je-m'en-fichiste	.....
28	.	je-m'en-foutisme	.....
29	.	jusqu'au-boutisme	.....
30	.	jusqu'au-boutiste	.....
31	.	m'amie	.....
32	.	m'a-tu-vu	.....
33	.	main-d'oeuvre	.....
34	mam'selle		
35	mam'zelle		
36	.	monte-en-l'air	.....
37	.	no-man's land	.....
38	.	pas-d'âne	.....
39-40		patte-d'oie	pattes-d'oie
41	.	pet-en-l'air	.....
42-43		pied-d'alouette	pieds-d'alouette
44-45		pied-d'oiseau	pieds-d'oiseau
46	.	pont-l'évêque	.....
47	presqu'île		
48	prud'homal		
49	prud'homale		
50	prud'homaux		
51	prud'homme		
52	prud'nommes		

53		qu'en-dira-t on	.....
54-55		queue-d'aronde	queues-d'aronde
56		rubis sur l'ongle	.....
57-58		s'il te plaît	s'il vous plaît
59		sot-l'y-laisse	.....
60		tape-à-l'oeil	.....
61		tout-à-l'égout	.....
62-63		trait d'union	traits d'union
64		trompe-l'oeil	.....
65	V'là		
66	V'lan!		

du cinquième mot, on aura construit cinq formes différentes de test de closure pour un même texte, et les élèves auront remplacé TOUS les mots du texte, épuisant donc toutes ses difficultés.

En général, les enseignants n'utilisent qu'une seule forme de test de closure. Il est alors recommandé par De Landsheere de recourir à la forme de suppression du 5^{e} mot, du 10^{e}, du 15^{e}, etc. parce que, dans ce cas, le premier mot supprimé est précédé et suivi d'une même longueur de contexte : quatre mots. De plus, pour des élèves faibles, pour de jeunes élèves, en somme pour des élèves qu'il faut aider beaucoup, il peut être avantageux de ne supprimer aucun mot ni dans la première ni dans la dernière phrase.

Correction

Utilisé pour mesurer la capacité de comprendre un texte particulier, le test de closure doit être corrigé de façon rigoureuse : on n'accepte que le mot exact, on accepte les fautes d'orthographe d'usage qui n'empêchent pas d'identifier le mot avec certitude, mais les fautes d'orthographe grammaticale entraînent la perte du point. Cette rigueur n'est pas différente de celle qu'on applique à la compréhension de texte classique : à une question sur le texte on n'accepte

qu'une seule rèponse, d'autant plus que les questionnaires sur le texte sont gènèralement utilisès lors d'un examen. C'est la même chose pour le procédé de closure : utilisé pour mesurer la comprèhension, il devient l'équivalent d'un examen.

Pour ce qui est de la correction, souvent les enseignants se demandent s'ils ne doivent pas accepter les synonymes. Rankin (1957)[4] a montré qu'accepter les synonymes n'augmente ni la validité ni la fidélité du test de closure. Donc, pour mesurer la comprèhension du texte, on n'accepte que le mot exact. Même si le score au test de closure paraît faible, il ne faut pas s'alarmer, car, comme nous allons l'expliquer, le score au test de closure doit être transformé pour correspondre à un pourcentage de comprèhension.

Score

Le score est égal au pourcentage de mots exacts fournis par l'élève. Pour un test de closure comprenant 50 lacunes, en multipliant par deux le nombre de mots exacts, on obtient le pourcentage de rèussite. Le score au test de closure se définit comme un pourcentage de rèussite, alors que le score pour le questionnaire sur le texte s'indique automatiquement en pourcentage de comprèhension. Il faut donc convertir le pourcentage de rèussite au test de closure en pourcentage de comprèhension. Pour y parvenir nous disposons de deux informations fort pertinentes[5] :

---

4. RANKIN, E. F., An Evaluation of the Cloze Procedure, Michigan, University of Michigan (1957).

5. BORMUTH, J.,"Cloze Test Readability : Criterion Reference Score", Journal of Educational Measurement, 5, 1968.

1. 44 % en closure correspond à 75 % au test de compréhension classique (Questions sur un texte).

2. 55 % en closure correspond à 90 % au test de compréhension classique.

À partir de ces deux données, je vous propose l'échelle de conversion suivante :

Conversion du test de closure en pourcentages

Principes : 44 % au test de closure égale 75 % en compréhension de texte; 55 % au test de closure égale 90 % en compréhension de texte; par déduction : 33 % au test de closure serait égal à 60 % en compréhension.

% en closure	% en compréhension
0	0
1	1
2	3
3	5
4	7
5	9
6	10
7	12
8	14
9	16
10	18
11	19
12	21
13	23
14	25
15	27
16	29
17	30
18	32
19	34
20	36
21	38
22	39
23	41

% en closure	% en compréhension
24	43
25	45
26	47
27	49
28	50
29	52
30	54
31	56
32	58
33	60
34	61
35	62
36	64
37	65
38	66
39	68
40	69
41	70
42	72
43	73
44	75
45	76
46	77
47	79
48	80
49	81
50	83
51	84
52	85
53	87
54	88
55-59	90
60-64	91
65-68	92
69-73	93
74-77	94
78-82	95
83-86	96
87-91	97
92-95	98
96-99	99
100	100

Pour nous résumer, rappelons que pour mesurer la compréhension d'un texte, le test de closure doit comprendre au moins 50 lacunes obtenues par la suppression des 5e, 10e, 15e mots, etc., et, lors de la correction on ne doit accepter que les mots exacts. Le score du test de closure, exprimé en pourcentage de réussite, doit être transformé afin d'être exprimé en pourcentage de compréhension.

Mesure de la lisibilité

Le test de closure peut aussi permettre de mesurer la lisibilité d'un texte, voire d'un volume entier.

Selon De Landsheere, pour mesurer la lisibilité d'un texte de moins de 500 mots, il faut suivre les étapes suivantes : premièrement, bâtir et administrer deux formes différentes du test de closure; deuxièmement, puisque l'on n'a pas administré les cinq formes possibles du test de closure, il faut tenir compte de l'erreur d'échantillonnage des items et de l'erreur d'échantillonnage de la population en appliquant la formule 21 de Kuder-Richardson; troisièmement, il faut calculer la variance des moyennes des deux formes ; quatrièmement, il faut soustraire de la variance des moyennes des deux formes la variance de l'erreur d'échantillonnage de la population.

Pour mesurer la lisibilité d'un volume[6], il faut procéder par échantillonnage : deux échantillons par section ou chapitre, prendre les échantillons au début d'un paragraphe, et 50 lacunes par échantillon.

6. KLARE, G.R. et al. (1971), The Cloze Procedure : a Convenient Readability Test for Training Materiels and Translation. Arlington, Institute for Defense Analysis.

Il est donc abusif de considérer la moyenne des résultats à une seule forme de test de closure comme une mesure de la lisibilité de ce texte. En fait, les enseignants n'ont pas le temps ou la formation en statistique pour mesure la lisibilité d'un texte par l'administration de tests de closure. Toutefois pour ceux qui aimeraient s'y frotter, il faut savoir que le nombre de répondants aux tests de closure n'a pas besoin d'être très grand : un groupe de 30 sujets offre des résultats d'une fidélité aussi grande qu'un groupe de 200 sujets. Même si l'échantillon de sujets complétant le test de closure est d'un ordre de grandeur accessible à tout enseignant, il demeure vrai que, pour mesurer la lisibilité, le test de closure s'avère un outil fort complexe. À mon avis, il vaut mieux appliquer des formules prédictives comme la formule Flesch De Landsheere[7] adaptée à la langue française ou la formule de Georges Henry[8]. Ces formules sont plus faciles à manipuler et elles offrent une fidélité très proche du test de closure.

Le test de closure : moyen d'enseignement

Les deux premières utilisations du procédé de closure obligeaient à une méthodologie rigoureuse et inflexible; son utilisation comme technique d'enseignement, au contraire, autorise les variantes les plus diverses : l'objet du procédé de closure est alors centré sur l'apprentissage plutôt que sur le test ou la mesure. Mais avant de suggérer quelques façons d'utiliser le test de closure comme technique d'enseignement, il serait bon de

7. DE LANDSHEERE, G., "Pour une application des tests de lisibilité de Flesh à la langue française", Le travail humain, XXVI, 1-2, 1963, pp. 141-154.

8. HENRY, G., Comment mesurer la lisibilité, Paris, Fernand Nathan (1975).

jeter un coup d'oeil, forcément rapide, sur les recherches effectuées sur ce sujet.

Recherches

D'après Bormuth (1980)[9], au moment où Taylor a mis au point le test de closure, les chercheurs y ont surtout vu une application à la mesure de la lisibilité et très peu de chercheurs croyaient qu'on puisse utiliser le test de closure comme technique d'enseignement parce qu'il faisait appel à un processus psychologique trop compliqué :

1. différents indices contextuels devaient être utilisés pour combler une lacune;
2. chaque indice exigeait de recourir à des habiletés différentes;
3. il était rare de trouver deux lacunes qui fassent appel à la pratique de la même habileté.

Ainsi en 1971, Jongsma[10] constate que l'utilisation du test de closure comme technique d'enseignement était très peu répandue. En fait, dans son étude, Jongsma n'avait repéré que neuf recherches sur ce sujet qui amenaient à la conclure (6 cas sur 9) à l'absence de différence significative entre l'utilisation du test de closure comme technique d'enseignement pour améliorer la compréhension en lecture par rapport à d'autres méthodes.

---

9. Avant-propos à l'ouvrage de JONGSMA, E.A. (1980), Cloze Instructions : a Second Look. Neward, International Reading Association.

10. JONGSMA, E.A., The Cloze Procedure as a Teaching Technique, Neward, International Reading Association (1971).

Par contre, à peine dix ans plus tard, les recherches ont quadruplé : Jongsma (1980), cette fois, en dénombre 36 dont 27 comparent le test de closure à d'autres méthodes d'enseignement. Les conclusions sont les mêmes qu'en 1971 : l'utilisation du test de closure comme technique d'enseignement demeure efficace, mais elle n'est ni plus ni moins efficace que d'autres techniques d'enseignement. En effet, sept recherches (26 %) ont montré une différence très significative en faveur du test de closure et 3 recherches (11 %) ont montré une certaine différence significative en faveur de la technique de closure, mais 17 recherches montrent qu'il n'y a aucune différence en faveur du test de closure.

Ces résultats consacrent définitivement la valeur de l'utilisation du procédé de closure pour fins d'enseignement mais sans montrer sa supériorité sur les autres techniques. Dans l'enseignement, il vaut mieux alterner ces différentes techniques.

Principes pédagogiques

Afin d'utiliser adéquatement le procédé de closure en classe, je propose deux principes pédagogiques qui sont à mes yeux fondamentaux :

1. Insister pour que chaque élève justifie d'après le texte pourquoi le mot qu'il propose pour remplacer une lacune lui semble le plus approprié;
2. Animer soi-même cette réflexion.

Premier principe : toujours justifier sa réponse

Par la justification de sa réponse (premier principe) l'élève développera son habileté à recourir aux indices contextuels,

c'est-à-dire qu'il apprendra à reconnaître dans le texte les indices syntaxiques, sémantiques et graphophoniques. Et c'est en s'appuyant sur ces indices qu'il pourra le mieux justifier ses réponses. La responsabilité de l'enseignant déborde le simple fait d'indiquer si la réponse est bonne ou mauvaise, elle doit être orientée vers une démarche pédagogique qui assure un apprentissage en profondeur.

Par le diagramme de Venne-Euler sur la théorie des ensembles[11], on peut illustrer ce principe pédagogique.

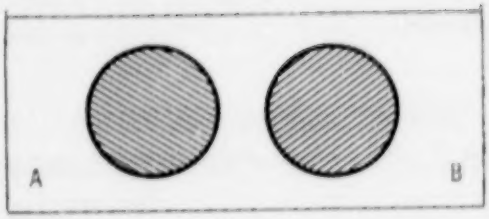
Dans un test de closure, la lacune à compléter exactement pourrait s'appeler l'ensemble A

et la réponse proposée par l'élève l'ensemble B

L'élève doit analyser sa réponse en fonction des quatre possibilités suivantes :

11. Cette explication m'a été suggérée par le professeur Frank Greene de l'Université McGill (Reading Center).

Cas 1

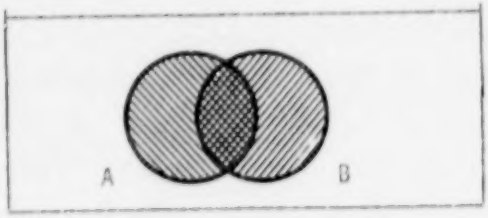


Dans ce cas, il s'agit d'ensembles disjoints : chaque élément de A ne peut pas être élément de B ou chaque élément de B ne peut être élément de A, ce qui revient au même. Il s'agit donc pour l'enseignant de faire voir à l'élève que sa réponse est inappropriée à la lacune.

Exemple[12] : Après quatre heures de marche, ils sont arrivés à

Le mot du texte original est DESTINATION. L'élève qui propose le mot PIED doit comprendre l'illogisme de son choix dans le contexte de cette phrase, même s'il a souvent lu "ils sont arrivés à PIED" dans d'autres contextes.

Cas 2



12. Cet exemple est emprunté à LESAGE, R. et al. (1979), L'enseignement du texte au secondaire : quelques exemples d'utilisation du procédé de fermeture, Québec, Université Laval, PPMF secondaire, p. 18.

Dans ce cas-ci, les deux mots ont en commun une partie de leur définition, mais en même temps, et surtout, une grande partie de leurs éléments sont différents.

Exemple : Le soleil (1) brille toujours, mais sa lumière (2) ne peut pas tomber à (3) la fois sur les deux (4) côtés de notre planète.

Quant (5) elle tombe sur un côté, l'autre côté est dans (6) l' ombre de la planète.

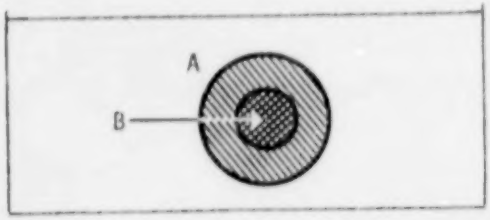
Si l'élève propose "il" pour la lacune 5, il montre qu'il n'a pas "saisi" le fait que ce n'est pas le soleil qui "tombe sur un côté" mais la lumière.

Excellente occasion d'aborder l'étude des relations anaphoriques!

Cas 3

Le 3e cas peut se présenter suivant deux possibilités.

Possibilité A

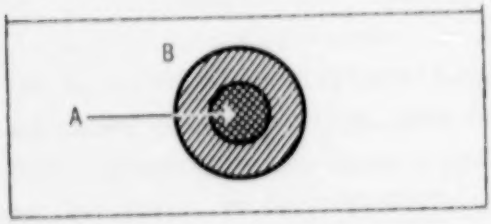


À ce moment-là, le mot proposé par l'élève est compris dans le mot original du texte, mais il ne recouvre pas entièrement tout le sens de ce mot puisque A possède une partie extérieure à B. Le mot proposé par l'élève est trop restreint.

Exemple : Je vous le dis. (1) On s'en souviendra jusqu' (2) à la toute fin des (3) siècles . C'est une oeuvre (4) éternelle .

Si l'élève propose "durable" pour compléter la lacune 4, il devra être amené à comprendre que tout ce qui est durable n'est pas éternel.

Possibilité B

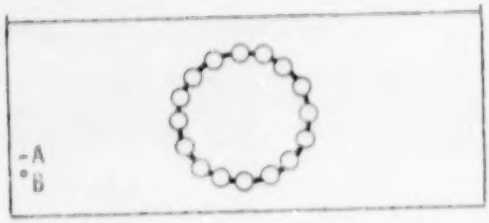


Dans ce cas, B englobe A, mais le mot proposé par l'élève - l'ensemble B - est trop général. Le mot proposé conserve une partie qui lui est propre.

Exemple : Le fermier vient d' arroser ses choux-fleurs.

Si un élève proposait "inonder", son mot serait inexact quoique pour inonder son champ le fermier pourrait l'arroser.

Cas 4



Le mot proposé par l'élève recouvre exactement le mot original : A = B, c'est-à-dire l'ensemble B est entièrement contenu dans l'ensemble A et réciproquement l'ensemble A est entièrement contenu dans l'ensemble B.

En appliquant la théorie des ensembles à la réalisation d'un test de closure, l'on voit que constamment l'élève est amené à justifier sa réponse par rapport au contexte.

Deuxième principe : le professeur anime la réflexion

Culhane (1972)[13] a découvert que l'animation de la réflexion des élèves par le professeur lui-même était plus efficace que l'animation menée par un élève. Le professeur demeure donc l'intervenant le plus efficace. Toutefois, il me semble que son intervention doit arriver à la toute fin de la discussion. La structure d'une activité de discussion sur le test de closure pourrait suivre les étapes suivantes :

1. Faire compléter le test de closure d'abord individuellement.
2. En équipe de deux ou trois, chacun justifie sa réponse. L'équipe retient une ou plusieurs réponses et les justifications retenues.
3. Discussion entre les équipes.
4. La plénière est animée par le professeur où chaque réponse est discutée et justifiée en vue d'en arriver à un consensus.

13. CULHANE, J.W., The Use of an Iterative Research Process to Study the Adaptation of Cloze for Improving the Reading Comprehension of Expository Materials. Syracuse, Université de Syracuse, Thèse de doctorat.

Ces deux principes pédagogiques étant bien établis, on peut songer à apporter des transformations au test de closure lui-même, particulièrement en ce qui concerne la suppression des mots.

Suppression sélective

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le test de closure commandait une suppression aléatoire des mots. Son utilisation pour fins d'enseignement nous autorise maintenant à procéder à une suppression sélective fondée sur les catégories grammaticales, sur les indices de relations (cause à effet, indices de temps, indices de conditions, relations inter-phrases) et sur les indices grapho-phonétiques. Le professeur est alors libre de supprimer les mots qu'il veut, sans aucune contrainte : suppression des adverbes seulement, des pronoms relatifs seulement, des adjectifs qualificatifs seulement, etc. Il suffit de retenir et d'appliquer le premier principe pédagogique : toujours faire justifier à l'élève ses réponses.

Conclusion

Le test de closure pourrait être davantage utilisé par les enseignants québécois. Sa construction est simple, c'est un test équivalent au classique questionnaire sur le texte et donc qui pourrait être utilisé en alternance avec celui-ci, et compris comme un outil pédagogique, il développe chez les élèves certaines de leurs habiletés de lecture comme le recours aux indices syntaxiques et sémantiques.

PARTIE III

L'INTERVENTION EN CLASSE

Texte 10

L'INTERVENTION RELATIVE AUX DIFFICULTÉS EN LECTURE AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE (PREMIÈRE ET DEUXIÈME ANNÉES)*

1. L'intervention relative aux difficultés en lecture au début de l'apprentissage (première et deuxième années)

L'évaluation, par les informations qu'elle donne, a pour but de déboucher immédiatement sur l'intervention la plus adéquate possible, pour tel élève en particulier.

Le texte de Lyne Martin illustration d'une démarche d'évaluation de l'habileté à lire en première année (annexe 2) propose des interventions qui pourraient faire suite à l'observation, dans la classe, de certains comportements de lecture.

Il se peut que certains élèves ne réussissent pas à accomplir la tâche demandée dans la consigne. Il se peut également que l'objectivation faite en groupe ne permette pas suffisamment de vérifier les hypothèses émises sur les stratégies utilisées par tel ou tel élève qui est en difficulté. Dans ces cas, l'enseignant se doit d'observer plus attentivement ces élèves en situation de lecture.

---

* Ministère de l'Éducation (Québec), "L'intervention relative aux difficultés en lecture au début de l'apprentissage", in Guide pédagogique : primaire. Les difficultés d'apprentissage en communication écrite, lecture et écriture, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'adaptation scolaire, 1983, p. 75-84.

Comme il est noté dans la grille d'observation des apprentissages en lecture, il y a toujours deux ensembles de faits à considérer, si l'on veut recueillir les renseignements nécessaires pour intervenir :

- les caractéristiques de la situation de lecture proposée;
- les stratégies mises en oeuvre par l'élève dans cette situation de lecture.

Voici, à titre d'exemple, le cas de trois enfants de première année, qui ont été observés plus attentivement, au milieu du second semestre, relativement à certaines difficultés en lecture. Suivront l'exposé de la situation de lecture qui a été proposée à ces enfants, l'analyse des stratégies utilisées par chacun d'eux et les recommandations qui en découlent[1].

1.1 Présentation de trois enfants de première année

Benoît C.

Benoit est arrivé récemment en classe. Son habileté à lire semble peu développée, selon une évaluation de sa lecture silencieuse. Sa stratégie de lecture consiste principalement en la recherche d'indices graphiques. De plus, il semble avoir des connaissances peu étendues sur ces indices.

Pour planifier ses interventions, l'enseignant a besoin d'avoir une vision plus précise des capacités de cet écolier.

---

1. Cette observation a été faite par Lyne Martin, agent de développement pédagogique à la Direction de l'évaluation pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec.

Johanne S.

L'habileté à lire de cette élève se développe très lentement, d'après les évaluations formatives précédentes.

Sa lecture est habituellement très lente lorsque les textes comportent une syntaxe plus complexe, propre à l'écrit, des mots utilisés peu fréquemment à l'oral et à l'écrit et des mots composés d'indices graphiques peu fréquents. Cependant, dans certains projets de lecture où le réel traité lui semble plus familier, elle réussit très bien et démontre une habileté à lire bien développée.

Les évaluations ponctuelles menées au moment des activités d'apprentissage démontrent que, à l'occasion, elle est capable d'anticiper du sens, d'induire les connaissances graphiques propres à l'écrit, mais l'utilisation de ces indices au moment de la lecture de texte semble déficiente. Elle semble aussi très peu habile à utiliser les indices syntaxiques proches de l'oral.

L'enseignant a besoin de vérifier les stratégies de lecture de Johanne, d'identifier les circonstances qui facilitent la lecture pour cette élève et celles qui l'empêchent de trouver du sens dans un texte.

Daniel F.

Daniel démontre une habileté à lire qui se développe régulièrement si l'on tient compte de l'ensemble des évaluaions formatives effectuées.

Il réussit bien dans les situations d'apprentissage individuelles qui comportent une tâche active : dessin, découpage,

schéma à produire. Il effectue ses tâches rapidement et est capable de lire des texte de 75 mots composés de vocabulaire fréquent ou peu fréquent avec des indices graphiques peu fréquents ou nouveaux.

Cependant, Daniel se montre peu intéressé à la lecture lorsque les textes ont un caractère poétique ou lorsqu'il n'a pas de tâches actives à réaliser. De plus, pendant les activités d'apprentissage collectives, il participe peu, est peu loquace et ses comportements ressemblent plus à ceux d'un enfant qui ne peut pas lire. Lorsqu'il lit, il semble deviner et se servir très peu des indices graphiques pour vérifier ses hypothèses.

L'enseignant émet l'hypothèse que Daniel sait peu se servir des indices graphiques et qu'il se sert des autres écoliers pour réaliser les tâches comportant une production matérielle. L'enseignant a donc besoin d'avoir plus de renseignements sur la stratégie de lecture réelle de Daniel, sur les indices qu'il utilise et au besoin sur sa connaissance des indices graphiques.

1.2 La situation de lecture proposée

La situation de lecture qui a servi à observer de plus près ces trois élèves est la suivante : "Je cherche Jasmine". L'enseignant fait la mise en situation suivante : "Ma soeur Jasmine est quelque part dans le zoo, mais je ne sais pas où... Cherchons! Les grandes personnes se ressemblent tellement. Comment va-t-on reconnaître Jasmine?"

Les élèves ont à lire le texte qui décrit Jasmine et à choisir parmi les cinq portraits présentés[2], celui qui décrit Jasmine. L'enseignant s'assure qu'ils ont bien compris la tâche à réaliser.

Voici le texte :

Jasmine porte un chapeau.
Elle a les cheveux noirs,
assez courts.
Son visage est plein
de taches de rousseur.
Elle porte une robe à pois
avec un collet blanc.
Elle ne porte pas de bijoux.

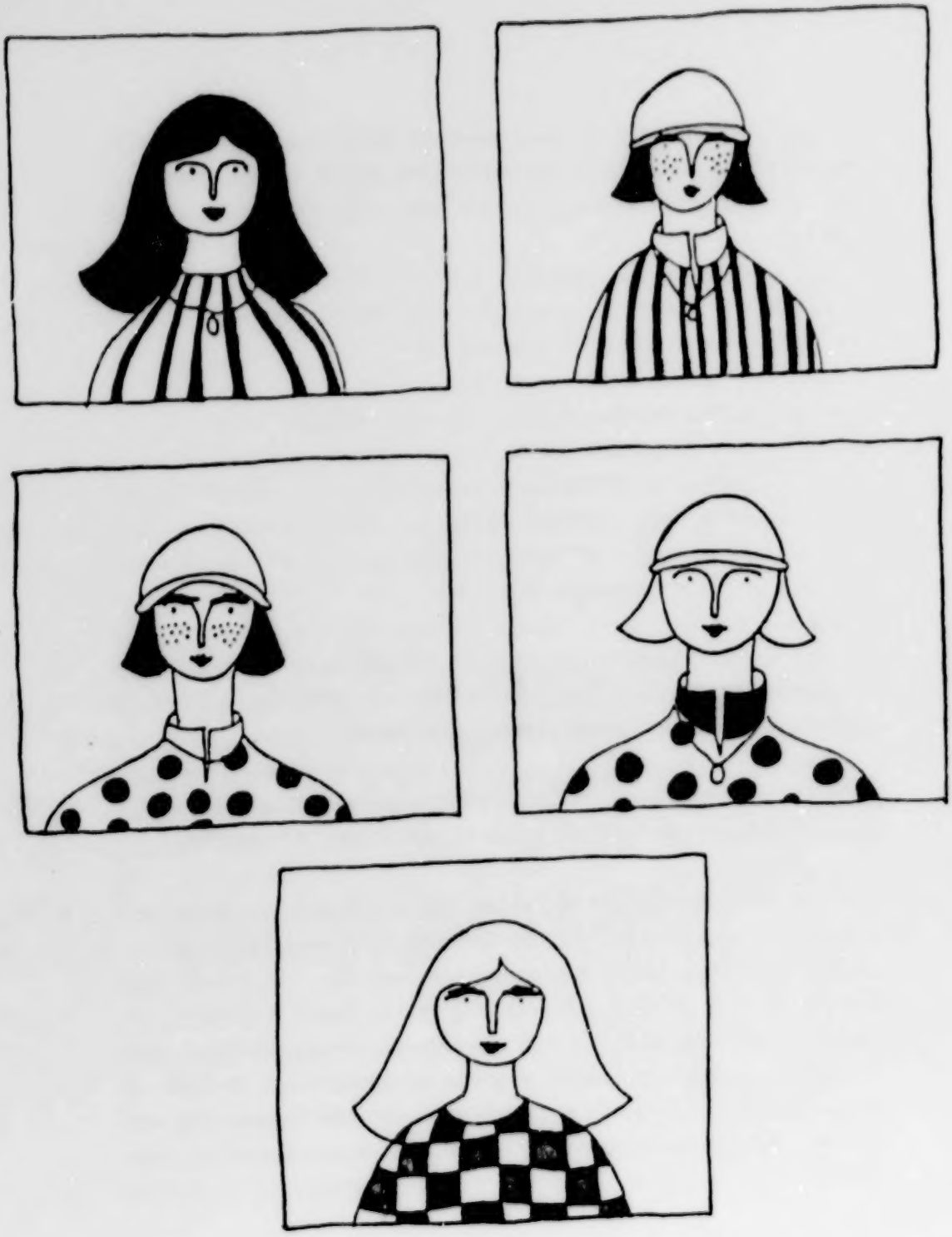
La situation de lecture choisie l'a été en fonction des renseignements qu'on désirait obtenir pour vérifier les hypothèses relatives aux trois élèves décrits précédemment.

Cette situation de lecture prend la forme d'un jeu et suscite l'intérêt des élèves qui ont à découvrir qui est Jasmine.

Le réel traité est familier aux enfants. Le texte est court. La syntaxe utilisée est conforme à la capacité d'anticipation syntaxique orale des enfants de cet âge. Le vocabulaire est censé être connu des élèves à l'oral. Quant à l'écrit, la majorité des mots (18) ont été vus fréquemment en classe et sont des mots qui devraient être reconnus instantanément ou avec un minimum d'indices graphiques. Huit mots ont été vus peu fréquemment ou sont nouveaux mais composés d'indices graphiques vus fréquemment. Trois mots (Jasmine, pleir, rousseur) sont composés

---

2. Voir page suivante.



d'éléments graphiques vus peu fréquemment. Cependant, les élèves devraient pouvoir se servir du contexte et des illustrations pour les deviner.

La situation de lecture est présentée aux élèves de façon à leur fournir le contexte nécessaire pour faciliter la compréhension.

Le texte est présenté sous la forme de quatre indices majeurs correspondant chacun à une phrase. Pour les besoins de la cause, l'élève lit silencieusement un indice à la fois et peut, dans un premier temps, donner le résultat de sa lecture sous cette forme : "Elle a un chapeau".

Cependant, dans un deuxième temps, et toujours pour recueillir d'autres renseignements, l'enseignant demande à l'élève de relire la phrase oralement et intégralement, ce qu'il n'est pas souhaitable d'exiger en pratique courante. Il ne faudrait d'ailleurs **jamais** évaluer un élève en le faisant lire à voix haute un texte qu'il rencontre pour la première fois.

1.3 Les stratégies utilisées par chacun des enfants et les recommandations qui en découlent

Benoît

Benoît n'essaie pas de lire silencieusement sa phrase avant de la dire. Il attaque les mots en utilisant beaucoup les indices graphiques. Comme certains indices graphiques sont inconnus de lui, il peut difficilement lire sans utiliser les indices de sens.

Dès la première phrase, les interventions de l'enseignant centrent l'attention de Benoît sur le contexte et l'utilisation des illustrations.

Benoît dit Jaime pour Jasmine, malgré la mise en situation au cours de laquelle l'enseignant avait mentionné plusieurs fois le nom de Jasmine. Quand l'enseignant lui dit : "C'est son nom", Benoît dit aussitôt : Jasmine po, por, porte un cha. Il hésite, puis il dit : Je le sais pas.

Interventions de l'enseignant :

- Regarde les images.
- Est-ce que certaines filles portent quelque chose qui commence par "cha"?
- Lis la phrase dans ta tête avant de la dire.

À la deuxième phrase, Benoît s'appuie encore beaucoup sur les indices graphiques. Par contre, il réinvestit les interventions de l'enseignant en regardant les portraits pour trouver les mots cheveux, noirs, pour lesquels il ne connaissait pas les graphies eux et oi. De plus, il déduit le mot assez à l'aide des indices graphiques qu'il avait (asse) et du sens construit de la phrase.

Pour le reste du texte, Benoît est encore à la recherche d'indices graphiques. Cependant, il utilise de plus en plus les indices de sens pour donner du sens aux mots et au texte :

- De vicage, il passe à visage;
  de ple-in à plein, de roussol à rousseur.

- Il fait des tentatives d'anticipation de sens :
  Son visage est blanc, blond...

- Il se sert des illustrations et du contexte pour trouver :
  robe, collet, pois.

  Il reconnaît l'indice graphique oi de pois,
  vu précédemment dans noir :
  C'est comme tantôt. C'est : à pois.

Recommandations

- Centrer l'attention de Benoît sur les indices de sens, et ce, dès la présentation du projet de lecture : mise en situation, présentation de la tâche à exécuter, présentation du texte.

- Prendre note des indices graphiques qu'il ne maîtrise pas et les introduire avant l'exécution de la tâche.

- Au besoin s'attarder à certaines graphies qui lui posent des problèmes.

  (Voir "Connaissances à développer", dans le guide pédagogique qui accompagne le programme de français au primaire.)

Johanne

Cette élève identifie facilement les mots et les indices graphiques vus fréquemment en classe. Cependant, elle a de la difficulté à identifier les mots comme courts, visage, malgré son appui sur les illustrations et le contexte.

Johanne : Elle a les (hésite) cheveux noirs (hésite) avec

L'enseignant écrit "avec" au-dessus de "assez".

Johanne : Non, c'est pas pareil, je ne le connais pas.

Enseignant : Essaie de lire l'autre mot (courts).
Après on reviendra à ce mot (assez).

Johanne : Couvarte

L'enseignant écrit "couvarte" au-dessus de "courts".

Johanne : Non, il y a "cou".

Enseignant : Ça parle de la longueur des cheveux.
Regarde les portraits.

Johanne : Tous les cheveux sont pas longues, c'est couraide.

Enseignant : Si je te parle de tes cheveux à toi, est-ce que je peux dire qu'ils sont longs?

Johanne : Non.

Enseignant : Ils sont comment?

Johanne : Je ne sais pas, ils sont pas longs.

Enseignant : C'est "courts". "Pas long", on appelle ça "court".

Johanne élimine la photo où la fille a un chapeau et des cheveux longs.

Johanne : Son vi,vage. Je ne sais pas c'est quoi.

Enseignant : Là on a parlé des cheveux. De quoi on pourrait parler?

Johanne : De son linge, de sa face.

Enseignant : Connais-tu un autre mot que "face" qui veut dire la même chose et qui commence par "vi"?

Johanne : (hésite) Non.

Enseignant : C'est "visage". Tu connais ce mot?

Johanne : Non. Son visage est plein de ta (hésite) ches de rou; je le sais pas.

Enseignant : Regarde les illustrations. Qu'est-ce qu'elle a dans le visage?

Johanne : Des picots.

Enseignant : Connais-tu un autre mot pour ça?

Johanne : Non.

Enseignant : C'est des taches de rousseur.

Johanne exécute la tâche correctement.

Elle aura la même difficulté avec la robe à pois, qu'elle appelle robe à points, avec collet, qu'elle dit ne pas connaître.

D'ailleurs, elle relira la phrase 4 de cette manière : Elle porte une robe à points avec un (hésite) col, collant, collet blanc.

Ce qui ressort du comportement de lecture de Johanne, c'est qu'elle ne peut identifier certains mots malgré les indices de sens offerts par l'enseignant. Il est évident que ces mots sont inconnus de l'élève à l'oral, mais qu'elle en a le concept, puisqu'elle complète bien la tâche.

Son appui principal est la reconnaissance des mots vus fréquemment. Elle se sert beaucoup des indices graphiques, en délaissant parfois le contexte et les illustrations, et ne peut guère anticiper le sens de la phrase, à cause de toutes ces raisons.

L'enseignant lui demande à la fin de la lecture si elle sait parler une autre langue que le français, à quoi Johanne répond qu'elle parle l'anglais, que sa mère est anglaise et ne parle pas beaucoup le français.

Il peut sembler étrange qu'une telle hypothèse n'ait pas effleuré l'esprit de l'enseignant auparavant, mais aucun indice ne laissait supposer ce fait : l'enfant porte un nom bien québécois, son accent et le langage qu'elle utilise en classe ne sont pas différents de ceux des autres élèves de la classe, l'enseignant n'a jamais rencontré ses parents et aucun rapport n'a été fait, en ce sens, par l'éducatrice de l'année précédente.

Recommandations

- Au moment de la mise en situation, pour des nouveaux projets de lecture, vérifier la connaissance du vocabulaire du texte, à l'oral et à l'écrit, ce qui n'a pas été fait ici, l'enseignant croyant le vocabulaire connu de tous les enfants.

- Amener Johanne à concentrer son attention sur les indices de sens, sur tout ce qui peut l'amener à induire le sens d'un mot qu'elle peut ne pas connaître.

- Lui faire prendre l'habitude de demander le sens d'un mot qu'elle ne comprend pas et créer dans la classe un climat d'entraide pour l'aider en ce sens.

- La mettre dans un bain linguistique français, par des lectures faites par d'autres, par des disques ou des livres-cassettes.

Ces recommandations peuvent s'appliquer à tous les cas où les enfants n'ont pas le bagage linguistique nécessaire à la lecture des textes présentés en classe. Nous pensons aux enfants immigrants qui ont une autre langue maternelle que le français, une autre culture, et également aux enfants québécois qui viennent de régions ou de milieux différents. Ils peuvent avoir le concept de quelque chose mais le désigner par un mot autre que le mot approprié ou n'avoir ni le mot ni le concept. Il convient d'en tenir compte si on veut leur permettre de comprendre correctement le sens d'un texte.

Daniel

Si l'on se rappelle, Daniel semblait ne pas utiliser les indices graphiques pour vérifier ses hypothèses sur le sens. Or, une observation plus attentive de ses comportements de lecture révèle que l'élève possède une stratégie efficace et économique dans sa lecture. Il cherche à donner du sens à son texte en utilisant conjointement les indices de sens et les indices graphiques, les uns servant de support aux autres.

Daniel : Elle a les cheveux noirs, (hésite) a et s, ça fait (hésite et saute le mot)...

Il y a "cou" dedans (regarde les illustrations). Il y en a qui ont les cheveux courts, d'autres longs. C'est "courts". (Il exécute la tâche correctement.)

Daniel : Son (hésite)... ça peut pas être "cou" parce que ça commence par v, vi (hésite) son visage est p,l,e,i, petit, ça se peut pas parce qu'il manque des lettres...

plein de boutons.

L'enseignant écrit "boutons" sous "taches".

Daniel : Non, c'est pas pareil, il y a ta, c'est des taches.

Enseignant : C'est ça.

Daniel : Tache de (hésite). Il y a des mots que je me souviens plus.

Enseignant : Est-ce qu'il y a des choses que tu connais dans ce mot? (rousseur)

Daniel : Rou, ss, c'est des taches de rousseur.

Recommandations

- Comme Daniel veut avoir des résultats rapides quand il exécute une tâche, lorsqu'il travaille seul, il est tenté d'escamoter certaines vérifications graphiques qu'il juge non importantes. Mais cette méconnaissance de certaines graphies le handicapera à un moment donné. Il serait donc bon de lui présenter des tâches tout aussi motivantes mais nécessitant de sa part une vérification plus attentive des indices graphiques : par exemple, un projet de lecture qui l'amène à dessiner le portrait d'une personne, une maison, un paysage avec beaucoup de détails.

- Lui présenter des projets de lecture très diversifiés et l'amener à verbaliser son désintéressement pour certaines tâches.

- Le faire participer à des projets de lecture qui nécessitent sa collaboration avec une autre personne, puis, peu à peu, avec un petit groupe, et vérifier si sa participation devient plus active dans un grand groupe.

Nous nous sommes attardés plus longuement sur les comportements de lecture de trois élèves qui semblaient avoir quelques difficultés à parvenir à une lecture fonctionnelle et efficace :

- celui qui concentre trop son attention sur les indices de sens;

- celui qui concentre son attention trop ou uniquement sur les indices graphiques;

- celui qui, étant dans l'un ou l'autre des cas ci-dessus, a en plus une méconnaissance de certains mots ou même de certains concepts.

Ces trois types de lecteurs se retrouvent tout le long de l'enseignement primaire. Le cheminement avec de tels élèves pourrait donc s'effectuer de manière identique, en mettant toutefois à leur disposition des projets de lecture choisis en fonction de leur âge, de leurs intérêts et de leur niveau de fonctionnement en lecture[3].

2. L'intervention au niveau de la production écrite en première année et deuxième années

Au cours de ces deux premières années, l'enfant met en place les habiletés, les connaissances et les techniques propres à l'écriture. Il va le faire à son rythme et suivant le degré de développement cognitif, affectif et moteur qui est le sien.

Les observations attentives des comportements d'un élève au moment des productions écrites, ses productions elles-mêmes ainsi que les conditions dans lesquelles il manifeste des difficultés doivent permettre à l'enseignant d'intervenir adéquatement auprès de lui[4].

---

3. Voir à ce sujet l'article de Gilles Primeau "Pourquoi les écoliers peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte?", in Vie pédagogique, numéro 14, octobre 1981, p. 19-23.

4. Voir "Grille des observations des apprentissages en écriture", Annexe 1.

2.1 Le développement de l'habileté à écrire

Les interventions suggérées dans le guide pédagogique pour le premier cycle du primaire, relativement à l'écriture, s'appliquent autant aux enfants qui ont de la difficulté qu'à ceux qui progressent normalement.

Les premiers auront simplement besoin d'une approche plus personnalisée, d'une aide plus soutenue et d'encouragements plus fréquents.

Quelques rappels ou suggestions complémentaires peuvent être retenus, qui seront certainement profitables pour tous les élèves et particulièrement pour ceux qui nous préoccupent :

- S'appuyer sur le langage oral. Développer la communication orale.

  Le langage oral se développe continuellement et sert de point d'appui pour la lecture mais aussi pour l'écriture. L'enfant qui, à l'oral, sait choisir et organiser son message selon ce qu'il a l'intention d'exprimer et selon la personne à qui il parle sera d'autant plus à l'aise pour le faire à l'écrit.

- Soigner la mise en train avant toute situation d'écriture[5].

  Cette phase qui se vit précisément à l'oral est d'une importance primordiale pour assurer le succès d'un projet d'écriture, pour éviter la panique devant la feuille blanche!

---

5. Voir Josée VALIQUETTE, "Faire écrire les enfants au primaire, mission impossible?", in Québec français, numéro 43, octobre 1981.

Il s'agit d'abord, pour l'enseignant, d'accrocher l'intérêt des enfants et, pour y arriver, de les mettre dans des situations d'écriture les plus naturelles possible, de faire appel à leurs expériences, à leur vécu, à leurs intérêts. Il est évident que, si on dit seulement à l'enfant : "Écris-moi une lettre", il réagit en disant qu'il ne sait pas quoi dire. En plus, comme il voit son enseignant tous les jours, il ne voit pas la nécessité de lui écrire, à moins que la situation ne prenne la forme d'un jeu, d'une entente tacite et qu'il y ait, par exemple, dans la classe un bureau de poste, un facteur qui est différent à chaque jour et qui distribue le courrier, etc.

La mise en train qui précède la réalisation d'un projet d'écriture doit donc être particulièrement soignée. Il faut y consacrer le temps nécessaire afin que chacun sache quoi dire et comment le dire. Certains enfants ont de la difficulté à expliciter leur pensée, à faire des liens, à suivre un ordre logique dans leur discours. C'est le moment de les aider à structurer leur discours.

C'est aussi pendant cette période qu'on peut anticiper certaines difficultés et prévoir la façon de les surmonter, notamment sur le plan des connaissances.

- Faire un retour sur la production écrite.

- Demander à l'élève de lire ce qu'il a écrit, et lui demander si ce qu'il a écrit correspond à ce qu'il voulait dire.

- Faire lire le texte par un autre élève qui réagira comme si le message lui était adressé.

- Faire lire quatre ou cinq textes et les comparer pour les enrichir ou les clarifier.

- Au besoin, suggérer un mot ou une expression qui rendrait mieux l'idée à émettre.

- Etc.

2.2 Comment développer la connaissance de l'orthographe?

Il est certain qu'on ne peut deviner la graphie exacte d'un mot qu'on a jamais vu écrit, même si on le connaît à l'oral. Et même lorsqu'on l'a vu plusieurs fois, il se peut qu'on ne se le rappelle plus et qu'on soit obligé de faire appel à une personne qui peut nous aider ou au dictionnaire.

Il n'en est pas autrement pour les débutants. Vu leurs expériences de lecture limitées et leur manipulation réduite des mots - toutes choses qui permettent de développer des automatismes - ils ont besoin de s'appuyer encore beaucoup sur des références. Les enfants devraient donc savoir qu'on ne les laissera jamais en panne devant un mot qu'ils ne savent pas écrire, qu'on leur fournira ce mot directement ou indirectement. Par exemple, si le mot a déjà été vu, on indique à l'enfant où le trouver : dans un texte affiché, dans un texte qu'on a lu, dans le dictionnaire illustré, sur des "étiquettes-mots". Ils peuvent aussi s'entraider les uns les autres.

- Qui a le mot "grenouille"?
- Moi, je l'ai dans mon dictionnaire (personnel).
- Je l'ai dans ma boîte à mots.
- Tu peux le trouver dans le texte sur le lac.

Les enfants savent souvent plus vite que l'enseignant repérer le mot.

Quand le mot n'a jamais été vu, on le donne à l'enfant dans une phrase autre que celle qu'il veut écrire. On écrit la phrase devant lui sans rien dire et de lui-même il repère le mot dont il a besoin. Il se peut même que ce soit lui qui suggère une phrase à l'enseignant, qui procède alors de la même façon que ci-dessus.

Lorsque la règle du jeu est établie avec les enfants, ils éprouvent un réel plaisir à chercher le mot. De plus, cela leur donne une occasion supplémentaire de lire. Et une enseignante de première année qui utilise cette façon de faire avec ses élèves fait remarquer que, pas une seule fois, elle n'a dû aider un enfant à trouver dans la phrase le mot désiré[6].

2.3 La calligraphie

Au cours des premières années d'apprentissage, l'enfant doit s'entraîner à acquérir vitesse et habileté afin que l'aspect graphomoteur de l'écriture ne soit pas un obstacle à la production de textes écrits.

Au moment de l'apprentissage du tracé des lettres, il est bon de "parler" les gestes que l'on fait devant les enfants : je monte, je descends, je tourne, je vais dans tel sens, je vais jusque-là, etc.

---

6. Voir Christiane CLESSE, "Apprendre à lire en parlant", chap. 3, in Laurence Lentin, Du parler au lire, tome 3, ESF, Paris, 1979.

Les exercices qui donnent lieu à cet apprentissage sont faits à partir de phrases à reproduire et, de préférence, de phrases données par les enfants. Ces derniers sont d'autant plus motivés à calligraphier que ce qu'ils écrivent vient d'eux et qu'ils peuvent même s'en servir à d'autres fins : pour lire, pour écrire un message, etc.

Enfin, toute les activités qui permettent le développement de la motricité fine sont à favoriser : peinture, dessin, bricolage; et pour ceux qui en ont davantage besoin : gymnastique des doigts, exercices d'assouplissement de la main dominante, grands tracés à la peinture, à la craie, au crayon feutre, sur un plan vertical, puis sur un plan horizontal, relaxation, respiration, etc.[7].

Et pour tout le monde, le travail dans la joie et la détente, sans craindre la punition à la moindre erreur, est encore le meilleur moyen de ne pas se crisper sur son crayon et d'avoir du plaisir à écrire.

En guise de conclusion à ce chapitre, nous aimerions rappeler de ne pas exiger des enfants de six, sept ou huit ans plus qu'ils ne sont capables de produire à cet âge[8], mais d'exiger **tout ce dont ils sont capables,** ce qui peut les valoriser et leur donner confiance en eux.

---

7. Il existe actuellement sur le marché un support triangulaire en caoutchouc que l'on met autour du crayon et qui permet à certains enfants une meilleure préhension de celui-ci. Cependant, ceci ne remplacera jamais les exercices de raffinement de la motricité.

8. Voir Annexe 3 : "L'enfant scripteur de 6 à 12 ans. Quelques traits caractéristiques."

Texte 11

LES INTERVENTIONS AUPRÈS DES ÉLÈVES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN COMMUNICATION ÉCRITE, DE LA TROISIÈME À LA SIXIÈME ANNÉE*

Les deux premières années du primaire devraient être vues comme des années au cours desquelles les jeunes enfants entrent dans l'écrit, posent et fortifient les bases de leurs apprentissages. Mais si, dans les années subséquentes, les élèves de 9 à 12 ans ne sont pas encore parvenus à être à l'aise dans le maniement du langage écrit, tous les agents d'éducation se posent la question Que faire?

On a en effet raison de s'inquiéter, car une non-aisance en lecture et en écriture a une répercussion, d'une part, sur beaucoup d'autres apprentissages scolaires, d'autre part, sur l'image de soi des enfants concernés. "Je ne suis pas capable", disent-ils, et cela entraîne les conséquences que l'on sait.

Bien des suggestions d'interventions mentionnées pour les débutants peuvent également servir pour les enfants plus âgés, à condition, bien sûr, qu'elles soient adaptées à leur âge et conséquemment à leur vécu, à leurs intérêts, etc.

---

* Ministère de l'Éducation (Québec), "Les interventions auprès des élèves qui éprouvent des difficultés en communication écrite, de la troisième à la sixième année", in Guide pédagogique : primaire. Les difficultés d'apprentissage en communication écrite, lecture et écriture, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'adaptation scolaire, 1983, p. 99-108.

Quant aux difficultés considérées comme graves, nous aimerions faire la mise au point suivante. La gravité d'une difficulté est relative. Elle est relative à bien des facteurs, entre autres, à des normes, à des moyennes, à des critères, à des attentes, au degré de tolérance d'un milieu, au niveau de préparation et à la disponibilité des ressources du milieu, etc. Par exemple, des élèves, confiés à l'orthopédagogue dans un milieu constituent la moyenne des classes d'un autre milieu.

De toute façon, l'essentiel est de venir en aide à un élève qui en a besoin et non de l'étiqueter. Il faudrait même éviter de le faire. Quelle que soit la gravité de la difficulté, les principes d'évaluation et d'intervention restent toujours les mêmes; seuls les modes d'intervention varient. Rappelons que, dans ce cas, si plusieurs agents d'éducation rencontrent un enfant, la plus grande cohérence s'impose dans les interventions.

1. LES INTERVENTIONS EN LECTURE

L'observation et l'évaluation attentives des enfants auront permis à l'enseignant de cerner quelles sont les difficultés particulières de chacun et dans quel contexte d'apprentissage elles se manifestent.

L'auteur de l'article "Comment peut-on aider les enfants ayant des difficultés d'apprentissage?[1]" indique des pistes d'intervention pour ces élèves qui n'ont pas dépassé le stade de la lecture littérale et qui s'appuient encore beaucoup trop ou uniquement sur les indices graphiques pour reconstituer le sens d'un texte.

---

1. DULUDE, Françoise, in Vie pédagogique, numéro 4, octobre 1981, p. 30-31.
Voir aussi, dans le même numéro de Vie pédagogique, l'article de Gilles Primeau "Pourquoi les élèves peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte?" (p. 19-23).

Comme ces élèves ont habituellement perdu toute motivation et tout intérêt à la lecture - et on les comprend -, le plus difficile est de reconquérir leur intérêt, de leur montrer que lire peut être un plaisir et qu'ils sont capables de le faire.

La situation de lecture qu'on projette de présenter à un élève en difficulté doit être particulièrement bien pensée en fonction de lui. Il faut :

- que la situation de lecture soit signifiante pour lui;
- qu'elle fasse appel à ses goûts très personnels, à la réalisation d'une tâche signifiante pour lui;
- que la mise en situation éveille en lui le désir de lire;
- que l'intention de lecture soit claire et précise;
- que le texte lui soit accessible;
- que certaines difficultés puissent être anticipées et prévenues.

Le deuxième point important est d'amener l'enfant à acquérir des stratégies de lecture plus efficaces et plus économiques de façon à ce qu'il concentre son attention sur le sens.

- L'amener à se servir des indices de sens : illustrations, titres, sous-titres, contexte.

- S'il est en panne devant une phrase, lui suggérer de dire ce qu'il s'attend de trouver dans cette phrase, en faisant référence à ce qu'il sait déjà, et de vérifier ensuite dans la phrase qu'il retrouve ce qu'il avait anticipé.

- S'il bute sur un mot, lui suggérer de sauter le mot, de continuer à lire et d'y revenir; le contexte lui aura peut-être donné d'autres indices. On peut aussi lui lire le mot, pour qu'il accède plus facilement au sens.

- S'il s'agit d'une méconnaissance de certains indices graphiques, l'amener à faire des rapprochements avec des mots connus qui contiennent ces graphies.

En troisième année, la moyenne des élèves sait faire une lecture littérale des textes, mais beaucoup ont de la difficulté à dépasser ce stade et continuent à avoir cette difficulté au second cycle du primaire.

Il est vrai que la compréhension d'un texte a longtemps été vérifiée par des questions dont les réponses se trouvaient intégralement dans le texte et qui faisaient par conséquent surtout appel à la mémoire.

De tels élèves ont donc besoin d'être guidés au cours des différentes phases de la lecture d'un texte, afin que cette dernière devienne fonctionnelle et qu'ils puissent aussi prendre plaisir à l'expérience et en tirer profit. Voici quelques suggestions qui pourraient les aider :

- Soigner la préparation à la lecture :
  - la mise en situation;
  - la présentation de la tâche à effectuer.

- Vérifier s'ils ont bien compris la consigne.

- Les habituer à garder en mémoire l'intention de lecture. Y revenir avec certains au cours de la lecture.

- Faire appel aux connaissances qu'ils peuvent déjà avoir du réel traité dans le texte.

- Les amener et les habituer :
  - à se poser des questions : qu'est-ce qu'il faut chercher dans le texte? où et comment peut-on trouver les renseignements recherchés? qu'est-ce qu'on s'attend de trouver?

  - à se servir de tous les indices qui apparaissent au premier coup d'oeil : les illustrations, la structure du texte, le titre, les sous-titres, le nombre de paragraphes, un mot souligné, écrit en majuscules, une date, etc.

- Les amener à réfléchir sur la lecture qu'ils ont faite :
  - ont-ils trouvé les renseignements recherchés?
  - est-ce qu'ils ont appris des choses qu'ils ne savaient pas?
  - qu'est-ce qui les a aidés?
  - qu'est-ce qui leur a causé des problèmes?
  - etc.

Enfin, comme complément à ces interventions, quelques techniques habilement utilisées tout en apportant une certaine variété, permettent aux élèves trop centrés sur le grapho-phonétique de donner du sens à leur lecture.

1.1 La technique de "closure"

La technique de "closure" ou l'utilisation du "texte à trous" est un bon moyen pour aider certains élèves à sortir du mot à mot et à accéder au sens de ce qu'ils lisent.

Le texte choisi doit évidemment répondre aux critères propres à ceux à qui il est destiné, quant au réel traité, au degré de lisibilité et à la longueur du texte. De plus, s'il est utilisé très tôt, comme en deuxième année, ou auprès d'élèves qui ont beaucoup de difficultés, on supprime un mot sur dix, alors qu'à la fin du deuxième cycle on peut supprimer un mot sur cinq.

La mise en situation est faite selon les règles habituelles. Puis les élèves lisent individuellement le texte en silence, comblant les espaces vides avec le mot qui semble convenir pour que le sens soit conservé et que la syntaxe soit correcte.

L'objectivation (ou retour sur le texte) reste la partie centrale de cette activité : les élèves justifient leurs réponses, discutent, comparent. Plusieurs réponses peuvent être bonnes, même si le mot choisi n'est pas celui de l'auteur du texte, car, l'essentiel étant de développer la compréhension, les synonymes sont bien sûr acceptés comme réponses valables[2].

---

2. On peut trouver des exemples d'exercices de "closure" pour la trosième, la quatrième, la cinquième et la sixième année dans Techniques d'évaluation de la lecture. L'enseignement du français au primaire, par Jocelyne Giasson-Lachance, Publications PPMF/Laval, Editions Ville Marie, Montréal, 1980.

1.2 La lecture "occultée"[3]

Le procédé consiste à exposer brièvement aux yeux du lecteur le mot, le groupe de mots ou la phrase à lire, afin de l'habituer à saisir l'ensemble d'un seul coup d'oeil et à passer directement au sens véhiculé.

Les mots ou groupes de mots sont décrits sur des étiquettes ou de grandes bandes de carton, selon l'utilisation qu'on en fait. On peut aussi, au niveau d'un groupe, utiliser le tachistoscope ou le projecteur de diapositives.

L'utilisation de cette technique amène cependant quelques remarques. D'une part, les éléments à lire doivent déjà avoir été rencontrés par les élèves et sont donc habituellement extraits de textes vus en classe. La mise en situation permettra précisément de situer le texte. D'autre part, ce genre d'exercice ne devrait pas se prolonger au-delà de cinq à dix minutes par séance, car il entraîne rapidement une certaine fatigue.

Par ailleurs, la formule n'a pas à être systématisée ni imposée à tous les élèves, mais elle reste très utile pour ceux qui restent "collés" à chaque détail d'un mot. Pour ces derniers et pour les plus jeunes, on peut commencer par un mot et allonger peu à peu les éléments à lire, au fur et à mesure des progrès réalisés.

Ce genre de lecture "par coeur" plaît beaucoup aux enfants lorsqu'elle est faite sous forme de jeu. Elle peut être utilisée

3. Nous empruntons cette expression à Françoise Estienne, qui l'utilise dans son ouvrage Lecture et Dyslexie, Éditions Universitaires, Paris, 1971.

individuellement, à deux ou en groupe. Mais, l'essentiel, comme toujours, est qu'elle convienne à celui qui en a besoin.

2. LES INTERVENTIONS EN ÉCRITURE

Il est fort probable que les élèves qui ont de la difficulté à lire vont aussi avoir de la difficulté à écrire. En fait, la pauvreté de leur expression linguistique se retrouve aux différents niveaux de la communication orale et écrite et ils ont besoin d'être aidés à ces différents niveaux. En nous attardant plus particulièrement sur les interventions en écriture, nous rappelons que, dans la pratique, tout doit être intégré si nous voulons avoir des résultats durables.

Dans le cadre scolaire, savoir écrire signifiait jusqu'ici surtout savoir orthographier. La connaissance de l'orthographe était développée par des exercices systématiques et contrôlée par des dictées. Celui qui réussissait mal dans ce domaine était d'ailleurs dit "dysorthographique".

2.1 Le développement de l'habileté à produire un message écrit

Le nouveau programme de français met au contraire l'accent sur l'habileté à communiquer par écrit, le développement des connaissances étant subordonné à la réussite de cette habileté. L'orthographe a donc repris sa juste place. Tout comme l'enfant qui s'exprime oralement apprend à tenir compte

- de la personne à qui il parle,
- de ce qu'il a à lui dire,

- de la façon dont il va le dire s'il veut se faire comprendre,
- de la situation dans laquelle il se trouve.

l'enfant qui apprend à bien communiquer par écrit va suivre le même processus. Mais, de même que nous n'exigeons pas de l'enfant qu'il s'exprime oralement comme un adulte, nous n'avons pas à exiger qu'il s'exprime par écrit avec la perfection d'un scripteur chevronné[4].

Comment apporter le support nécessaire aux élèves qui ont plus de difficulté que les autres? Comment les intégrer à toutes les activités d'écriture sans ralentir le rythme des autres élèves? Comment les intéresser? Comment favoriser leur réussite?

Voilà autant de questions que se posent les enseignants.

L'enseignant aux prises avec des élèves qui demandent plus d'attention doit, lorsqu'il ne peut avoir l'aide d'une personne-ressource, s'organiser de telle sorte que la majorité du groupe puisse travailler de façon autonome. Il est ainsi plus disponible pour les autres.

Il peut aussi, lorsque le climat d'entraide est bon dans le groupe, faire travailler un élève fort avec un élève plus faible, dans la mesure où ce dernier l'accepte et ne se sent pas dévalorisé.

---

4. Voir Annexe 3, "L'enfant scripteur de six à 12 ans. Quelques traits caractéristiques."

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'élève en difficulté est peu habile à manipuler le langage sous toutes ses formes. Il a souvent eu peu d'occasions de le faire dans son milieu familial, au départ, et à l'école ensuite. Il faut donc lui donner cette chance, en n'étant ni juge ni censeur. Qu'il sente que nous sommes prêts à l'aider.

Il est aussi peu motivé, ayant surtout connu l'échec. Il est donc important de l'engager personnellement en choisissant des situations d'écriture qui fassent appel à son expérience de vie, à ses goûts, à ses intérêts, et qui le placent le plus possible dans des conditions dans lesquelles on écrit normalement. En ce sens, il faudrait préférer la création de textes à caractère plus utilitaire, au départ, afin d'avoir une réaction immédiate de la part du destinataire, au lieu de l'inciter à écrire des textes fictifs pour lesquels il n'a pas d'idées[5].

En même temps, il faut le mettre dans des conditions de réussite : toute la phase de préparation à la production est donc d'une importance capitale[6]. Il faut que, devant la page blanche, il sache quoi dire et comment le dire.

---

5. On pourra trouver des exemples de situations d'écriture dans les guides pédagogiques qui accompagnent le programme de français au primaire.

   De plus, on trouvera la description de 21 situations de communication ainsi que des suggestions de situations de communication chez Turp, L., Laviolette, Y., Bourgoin, A., in L'enseignement du français écrit au niveau primaire. Une approche pédagogique expérimentée conforme au nouveau programme de français du MEQ Guide pédagogique, Commission des écoles catholiques de Montréal, "Opération Renouveau", Montréal, 1981.

6. TURP, L. et al., op. cit., "Démarches suivies pour faire vivre aux élèves des situations de communication", p. 21-27.

En plus de la mise en situation et de l'annonce des consignes faites pour l'ensemble du groupe, il est souvent nécessaire de s'assurer que tel ou tel élève a bien compris ce qui est demandé, de l'aider à choisir, à formuler ou à organiser ses idées de façon adéquate en fonction de l'intention et de l'interlocuteur, de lui faire objectiver certains aspects relatifs aux différentes phases d'élaboration du texte, de lui faire un rappel des connaissances dont il risque d'avoir besoin. De plus, il est bon qu'il sache qu'aucune longueur précise de texte n'est requise, qu'aucune limite de temps n'est fixée et qu'il peut toujours demander de l'aide au cours de la production.

Au fur et à mesure qu'il progressera, qu'il reprendra confiance en lui, parce qu'il aura eu, par exemple, une réaction positive à ses écrits, il faudra qu'il apprenne à devenir plus autonome et moins dépendant de l'adulte.

2.2 Le développement des connaissances

Les connaissances auront d'autant plus de chances d'être assimilées qu'elles seront apprises au moment où les élèves se rendent compte qu'ils en ont besoin. Toutefois, nous abondons dans le sens de l'équipe de travail de la Commission des écoles catholiques de Montréal[7] qui préconise d'insérer l'apprentissage des connaissances à l'intérieur de petites situations d'écriture à caractère ludique que l'on place à un autre moment que la production écrite de la semaine. Les deux raisons évoquées sont, d'une

7. TURP, Louise, et al., op. cit., chapitre 2, "Développement de l'orthographe", p. 253-313.

part, que le développement des connaissances alourdit indûment la situation de communication, d'autre part, que les élèves peuvent perdre de l'intérêt en voyant que la situation de communication est un prétexte pour travailler l'orthographe.

Cependant, le choix des connaissances à faire apprendre se fait à partir des difficultés rencontrées à l'occasion des situations de communication écrite. La démarche peut être la suivante[8].

Première étape

Les élèves écrivent au tableau des phrases ou de courts textes qu'ils ont inventés ou qu'on leur a donnés.

Par exemple, pour étudier la finale des verbes avec "tu", l'enseignant peut :

- Proposer aux élèves d'inventer des consignes de mime qui seront exécutées par un autre élève.
- Fournir et susciter des exemples oraux : Tu te laves; tu joues de la guitare.
- En faire écrire quelques-uns au tableau.
- Corriger les erreurs, sauf celles des finales des verbes précédés de tu.

8. TURP, Louise, et al., ibid., p. 255-257 et 268-269.

- Demander aux élèves ce qui se retrouve dans toutes les phrases écrites au tableau : le tu.

- Souligner les verbes précédés de tu. Demander aux élèves si les finales des verbes sont bien écrites. Laisser discuter.

- S'il n'y a pas consensus, demander de regarder dans des livres par quelles lettres finissent les verbes avec tu.

Deuxième étape

Lorsque c'est possible, les élèves dégagent une règle simple qu'ils formulent dans leurs propres mots.

- Pour poursuivre l'exemple précédent : les verbes avec "tu" finissent toujours par "s".

- Mentionner les exceptions à connaître : tu peux, tu veux.

- Faire une pancarte qui sera numérotée et affichée dans la classe.

tu _____ s		
tu as	-	tu es
tu finis	-	tu chantais
ATTENTION :		tu peux
		tu veux

NOTE : - Écrire en rouge tu _____ s, les six tu et les s de la fin;
- Écrire en bleu ATTENTION et les deux x;
- Écrire le reste en noir.

- Faire corriger les finales des verbes au tableau.

Lorsqu'il n'est pas possible de formuler une règle simple, l'enseignant fournit un truc qui permet de surmonter la difficulté.

Par exemple, pour différencier les homophones on et ont, la phase 1 s'étant déroulée comme précédemment à partir de phrases dictées par l'enseignant ou données par les élèves, l'enseignant leur donne un procédé de substitution : À chaque fois qu'on peut remplacer le "ont" par "avaient", il s'écrit avec un "t" : ils ont chanté, ils avaient chanté.

Pour d'autres, le procédé peut être de remplacer le "on" par "il" :

Exemple : on sonne, il sonne
on arrive, il arrive

Une pancarte est faite pour ce cas, puis numérotée et affichée dans la classe.

Troisième étape

La dernière étape consiste à manipuler immédiatement la règle ou le truc appris avec quelques nouvelles phrases.

Par exemple :

- demander aux élèves d'écrire de nouvelles consignes de mime;
- rappeler de faire attention aux finales s des verbes précédés de tu;
- corriger les finales des verbes avec tu;

- mettre les consignes dans une boîte; à tour de rôle, les élèves pigent une consigne et exécutent le mime;

- faire corriger les finales des verbes avec tu dans les textes précédemment écrits.

Il est important, pour tous les élèves du primaire qui ont encore une pensée très concrète, mais à fortiori pour les élèves qui ont des difficultés, qu'ils aient une approche grammaticale concrète, sans formulations trop abstraites pour eux. L'expression d'une règle en leurs propres mots va dans ce sens. De la même façon, il est bon de se mettre d'accord avec eux sur l'appellation de certains concepts. Par exemple, singulier, pluriel peuvent être désignés respectivement par un seul, une seule et deux ou plusieurs.

2.3 Le développement de l'orthographe d'usage

Comme pour l'orthographe grammaticale, il faut se rappeler que des exercices systématiques et des "copie-moi vingt fois tel mot" ne donnent pas nécessairement les résultats escomptés lorsque l'élève doit les réinvestir de lui-même dans une production écrite.

Comment faire pour aider les élèves à faire l'acquisition des automatismes de base de l'orthographe d'usage?

Regardons un élève de cinquième année qui écrit :

je vous sen soupli
ces peutête la premier foi
je vous envoierez cinq autre lette

Cette orthographe peut être acceptable en deuxième année. En cinquième année, elle ne l'est plus. Est-ce qu'un rappel de connaisances va suffire pour que, la prochaine fois, l'élève ne fasse plus ces mêmes erreurs?

Nous pouvons faire quelques constatations et nous poser certaines questions.

- Toutes les graphies ne sont pas justes quant au son :

soupli	pour	supplie
peutête	pour	peut-être
envoierez	pour	enverrai
lette	pour	lettre

- A-t-il la prononciation correcte de ces mots? S'il dit toujours lette et peutête, il ne faut pas s'étonner qu'il les écrive ainsi.

- Voit-il souvent ces mots écrits? Il est évident que le fait de lire aide à acquérir les mots et expressions qui reviennent frèquemment.

- Sait-il se servir de rêfèrences : pancartes affichées, fichiers, étiquettes-mots, dictionnaire, et lui a-t-on donnè la permission de le faire?

- Pendant la pèriode de prèparation à la production, a-t-on fait avec lui un rappel des connaissances principales dont il pouvait avoir besoin pour écrire son texte?

- A-t-il demandè de l'aide pendant la production?

La démarche proposée par les guides pédagogiques[9] pour développer l'orthographe d'usage est applicable également aux élèves qui ont plus de difficultés que les autres à orthographier correctement les mots et qui ont surtout beaucoup de mots dont ils n'ont pas la graphie correcte.

2.4 D'autres interventions en écriture

Les pages qui suivent proposent des suggestions d'interventions qui peuvent être utilisées tant en groupe qu'en sous-groupe ou individuellement pour développer l'habileté à écrire et l'orthographe.

L'atelier d'écriture libre[10]

L'atelier d'écriture libre est à faire dans le même esprit de gratuité que l'atelier de lecture dont nous avons parlé[11].

Quelques principes pour mener à bien un atelier d'écriture libre :

---

9. Op. cit.

10. Voir ADAMS, Dennis, "Donner aux enfants le goût d'écrire", in L'école coopérative, numéro 33, mars 1976, p. 19-27.

    BING, Elisabeth, ... et je nageai jusqu'à la page, Éd. des femmes, Paris, 1976.

11. Voir p. 90.

- Ne jamais laisser un enfant devant une feuille blanche. Lui donner une idée de départ.

- Si l'un ou l'autre a besoin d'aide pour écrire un mot, le faire à sa demande. Pour les élèves débutants et ceux qui ont de la difficulté, il est intéressant de faire cet atelier avec des élèves de 5e ou 6e année qui écriront ce que dictent les plus jeunes.

- Laisser chacun libre de lire au groupe ce qu'il a écrit. Certains ont pu avoir du plaisir à écrire des choses généralement "défendues" mais ne souhaitent pas les lire. Si l'enfant a confiance en son professeur, il acceptera que ce dernier seul les lise ou il lui préférera un camarade.

- Ne corriger dans l'immédiat ni la forme ni l'orthographe. La seule règle est que chacun puisse se relire.

Quelques suggestions de thèmes pour l'atelier d'écriture[12]

- Se présenter de façon imaginaire. On peut être un animal, un oiseau, une personne d'un autre siècle, d'une autre planète, etc.

- Ce que je suis, ce que je ne suis pas. Commencer toutes les phrases par Je suis... Je ne suis pas...

12. Pour tous ces exercices, il s'agit de laisser les enfants aller le plus possible dans l'imaginaire.

- Ce que j'aime, ce que je n'aime pas. Commencer toutes les phrases par J'aime... ou je n'aime pas...

- Ce que j'entends. Commencer les phrases par J'entends...

- Ce que j'ai vu. Commencer toutes les phrases par J'ai vu...

- Ce que je vois, j'entends, je sens, là où je suis. Chacun choisit un endroit quelconque, réel ou imaginaire et le décrit d'après ce qu'il voit, entend, sent.

- Commencer un texte par Si j'étais...

- Écrire tout ce qui passe par la tete : des mots, des phrases, sans suite apparemment logique.

- Quel mot vous vient à l'esprit? L'enseignant donne un mot oralement ou par écrit et les élèves écrivent le mot ou les mots qui leur viennent immédiatement à l'esprit.

  Exemples de mots : bruit - doux - hiver - éléphant

  On peut donner oralement des mots qui ont des homonymes; l'enfant fait des associations à partir de celui qu'il veut.
  Exemples : mer - mère - maire
  pair - paire - père - perd

Démarche pour développer l'orthographe d'usage[13]

Matériel requis :

- un cahier
  et (ou)
- un fichier[14], un index séparateur et des fiches.

Interventions de l'enseignant :

- Sélectionner quinze mots au maximum parmi ceux mal orthographiés par les élèves au moment de la situation de communication hebdomadaire.

- Écrire au tableau tous les mots sélectionnés. Ces mots sont écrits de la façon suivante : les noms au singulier et précédés d'un article, les verbes à l'infinitif et les adjectifs au singulier.

Remarques

a) S'assurer de la bonne prononciation de certains mots (ex. : arbr et non arb) en les lisant et en les faisant prononcer par les enfants.

b) Quand cela s'avère utile, faire identifier par les enfants une difficulté particulière dans certains mots; leur faire observer ces mots attentivement et leur faire mettre la difficulté en relief (ex. : pharmacie, récréation). Faire

13. TURP, Louise, et al., op. cit., p. 319-321.

14. L'usage du fichier demeure facultatif. À partir de la cinquième année, les enfants préfèrent recourir au dictionnaire.

trouver oralement quelques mots présentant la même difficulté.

c) Lorsque cela s'y prête, faire trouver la terminaison muette d'un mot à l'aide d'un autre de la même famille. Écrire ce dernier entre parenthèses à côté du mot étudié. Exemple : retard (retarder).

- Demander aux élèves de transcrire les mots dans un cahier spécial et (ou) dans leur fichier; s'assurer qu'ils sont écrits correctement.

- Faire manipuler ces mots au moyen de différents exercices présentés sous forme de jeux[15].

- Au bout de quatre semaines (ou selon le besoin des enfants), les mots sont révisés à l'aide de jeux.

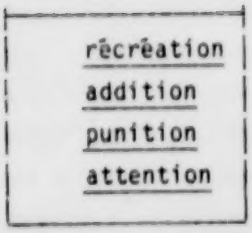
- Facultatif :

À l'occasion, pour des difficultés fréquentes et courantes, l'exercice suivant pourrait être ajouté, pour faire suite à la remarque b) qui précède.

Après avoir fait trouver oralement des mots présentant la même difficulté que tel ou tel mot, demander à chaque élève d'en écrire quelques-uns qui lui sont familiers. (L'élève fera ce travail dans son cahier au cours de la semaine.) Porter ensuite sur une pancarte les mots les plus fréquemment utilisés par les enfants. Cette tâche peut être confiée à un élève.

15. Voir op. cit., p. 325-336.

Exemple de pancarte



Chaque pancarte peut être affichée pendant un temps limité. Tout dépend de l'espace disponible.

Ce genre d'activité favorise la mémoire associative (le fait d'évoquer un mot de la série rappelle automatiquement les autres de la même série) et est très rentable pour l'acquisition de certains mots renfermant des difficultés telles les finales tion, ssion, ouille, euil, ail, eil, ille...

Le point suivant détaille ce procédé d'autocorrection par l'utilisation des séries et associations.

L'autocorrection par l'utilisation des séries et associations[16]

L'objectif est de permettre à l'enfant qui vient de commettre une erreur orthographique de rétablir la forme correcte. Grâce à des intermédiaires proposés par l'enseignant, l'élève assure lui-même la bonne transcription du mot ou de l'expression erronée.

L'autocorrection permet : . d'identifier,
. de différencier,
. d'associer

16. Voir CHASSAGNY, C., La rééducation du langage écrit, Éditions Néret, Paris, 1975, p. 157 à 206.

les structures de la langue écrite. Elle peut très bien s'appliquer au niveau d'un groupe. Lorsque les élèves ont saisi le principe de l'autocorrection, ils y trouvent un réel plaisir et un soutien efficace.

Il ne faudrait cependant pas donner à l'autocorrection une forme trop automatique. Pour cette raison, il convient que l'enseignant ait à sa disposition de multiples formes à présenter à l'élève.

Les mécanismes d'autocorrection peuvent être utilisés à propos de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. Voici quelques exemples d'autocorrections possibles.

- Autocorrections pour une même erreur d'orthographe d'usage : chanse écrit pour chance

  - Autocorrections par association directe :
    Les intermédiaires qui conduiront l'enfant seront de la même forme que le mot déformé.
    Intermédiaires possibles : . face
    . surface
    . place
    . trace
    . chance

  - Autocorrections par opposition :
    Les intermédiaires auront la même forme que l'erreur afin de la mettre en relief.
    Intermédiaires possibles : . danse
    . l'anse du panier
    . je pense
    . j'ai de la chance

- Autocorrections par associations de sens :
  Les intermédiaires ne mettront pas en relief l'orthographe mais introduiront le mot dans des séries s'intéressant plus spécialement à la signification de ce mot.
  Intermédiaires possibles : . joie
  . bonne nouvelle
  . le jeu
  . le hasard
  . la chance

- Autocorrections d'un style plus classique par l'introduction des structures ayant provoqué l'erreur :
  Intermédiaires possibles : . se
  . si
  . ceci
  . cela
  . ce que je veux
  . ce que tu dis
  . tu as de la chance

Généralement, l'enfant saisit très bien l'objectif et les mécanismes de l'autocorrection.

Il arrive fréquemment qu'il découvre la bonne forme du mot après un ou deux mots intermédiaires ou qu'il en vienne lui-même à associer des mots dont il connait bien l'orthographe pour se corriger lui-même.

Exemple : tabelette
tab'e
tablette de chocolat A., 11 ans

- Autocorrections pour le non-respect de la forme grammaticale

  - Exemple : les chats blanc
    Intermédiaires possibles : . le chat blanc
    . la chatte blanche
    . les chats blancs

  - Exemple : je suit
    Intermédiaires possibles : . j'ai
    . il est
    . tu as
    . je suis

  - Exemple : je manvais
    Intermédiaires possibles : . il en a
    . j'en veux
    . je vais
    . je m'en vais

  - Exemple : il courre
    Intermédiaires possibles : . je fais
    . je sais
    . il fait
    . il est
    . il part
    . il court

  - Exemple : il n'y a plus de bruit écrit il ni a...
    Intermédiaires possibles : . il y a
    . il n'a pas
    . il n'y a plus

- Pour un autre enfant, les intermédiaires pourraient être :

. le fer
. le froid
. il est fort
. le feu

ou

. vert
. voir
. flamme
. feu

- Exemple : cueillir écrit ceillir

Intermédiaires possibles : . u
. eil
. ueil
. cueillir

ou

. soleil
. abeille
. oreille
. pareil
. cultiver
. cueillir

- Exemple : le papillon écrit papiyon

Intermédiaires possibles : . fille
. ille
. illon
. papillon

ou

. il brille

. la grille
. le grillon
. le papillon

Au fur et à mesure de la progression de l'enfant, il ne faut pas exagérer l'analyse des formes, mais au contraire introduire les mots dans des expressions ou de courtes phrases.

- Exemple : ailleurs qui a pu être écrit de multiples façons :
  Une autocorrection au niveau de la structure du mot pourrait s'appuyer sur les intermédiaires suivants :

. a
. ia
. ial
. ail
. aille
. e
. eu
. eur
. les
. ailleurs

ou

. je suis là
. il n'y est pas
. il est dans un autre endroit

(Ces trois phrases ont rapport au sens du mot)

. il travaille

(introduit aille)

. il y est toujours

(introduit le s à la fin)

. ils pensent à leur travail

(introduit leur)

. ils ramassent de l'ail

(introduit ail)

. ils sont toujours ailleurs

Si une erreur apparaît dans la série des intermédiaires, il vaut mieux écrire correctement le mot à la place de l'enfant, poursuivre l'autocorrection de la première faute et reprendre, à un autre moment, la correction de la nouvelle faute.

3. LES INTERVENTIONS RELATIVES AUX DIFFICULTÉS PERSONNELLES ET SOCIALES

Les interventions particulières pour la lecture et l'écriture, menées de telle sorte qu'elles vont chercher l'élève **là où il est, comme il est** et **avec tout** ce qu'il est, devraient lui donner la chance de faire des progrès tangibles, de reprendre confiance en lui et de retrouver de la motivation à apprendre. Car, habituellement, lorsqu'une personne se rétablit sur un plan, toute sa personnalité s'en ressent.

Les succès répétés sont donc d'une importance capitale pour briser le cercle vicieux échec, non-motivation, échec. Mais il importe de préciser que ces succès ne doivent pas être un leurre. L'enfant sait très bien, par exemple, qu'on peut lui faire cadeau d'une bonne note, alors qu'au fond il sait qu'il ne va pas mieux. Dans ce cas, il n'en est que blessé davantage. Mais, par contre, lorsque le progrès est palpable, par lui et par les autres, l'élève commence à reprendre confiance en lui. Il est fort

probable qu'à ce moment-là l'enfant inhibé va sortir de sa coquille et l'enfant agressif, tapageur, va se calmer, à moins évidemment que ces manifestations comportementales ne soient dues à des facteurs autres que proprement scolaires. Dans ce dernier cas, si des interventions particulières s'avèrent nécessaires, nous recommandons la Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés (Bilan fonctionnel et plan d'action)[17], ainsi que le Guide pédagogique sur l'élève mésadapté socio-affectif au primaire[18].

Voici, par ailleurs, quelques autres suggestions d'interventions possibles auprès de ces élèves :

- Organiser des débats en grand groupe ou en petits groupes sur l'utilité ou non de la lecture, de l'écriture[19].
  - À quoi ça sert?
  - Est-ce vraiment nécessaire?
  - Est-ce qu'on ne pourrait pas s'en passer?
  - Qu'est-ce qui est le plus important : lire ou écrire?

- Avec un petit groupe d'élèves qui ont plus de difficulté que d'autres ou avec un de ces élèves en particulier :
  - faire verbaliser les difficultés et les conséquences sans culpabiliser;

---

17. Op. cit.

18. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'adaptation scolaire, Québec, code 16-1521-01.

19. Voir ESTIENNE, F., Plaisir et langage. Le plaisir de jouer en créant du langage, Éditions France-Amérique, Montréal, 1980, p. 258.

- demander d'imaginer qu'ils apprennent à lire à un enfant :
  Comment feraient-ils?
  Que diraient-ils?
- ils apprennent à écrire à un enfant :
  Comment s'y prennent-ils?
- ils sont face à un enfant qui n'aime ni lire, ni écrire :
  Que font-ils?

Bien menés, ces débats ou ces verbalisations donnent beaucoup de renseignements sur les sentiments des élèves vis-à-vis de l'écrit, de leurs difficultés et aussi sur les façons de faire qu'ils peuvent attendre de la part de l'enseignant. Mais surtout, le fait que les élèves en difficulté puissent s'exprimer librement, sans censure, sur un sujet qui n'est pas sans les préoccuper, même s'ils n'en parlent pas ouvertement, permet habituellement de faire un grand pas pour la mise en place d'un plan d'action qu'on établit ensemble, agents d'éducation et élèves.

De nombreuses activités menées au niveau de toute la classe permettent également de développer l'estime de soi que certains enfants ont perdue. Une personne n'a pas que des faiblesses ou des difficultés, elle a aussi des forces, des talents, des qualités. Pourquoi ne pas les mettre en valeur?

- Encourager et féliciter les élèves à la moindre occasion. Communiquer les progrès des enfants aux parents de façon régulière.

- Tenir un carnet de correspondance avec chaque élève. L'enseignant écrit un message et l'élève peut y répondre, ou l'élève écrit d'abord et l'enseignant répond.

Par exemple :

L'enseignant	L'élève
Tu es plein de vie aujourd'hui.	Mon père est rentré de voyage hier soir.
Es-tu fatiguée, Linda?	Nous avons perdu notre chien hier soir et j'ai mal dormi.
Bravo pour ton travail!	
L'élève	**L'enseignant**
J'aime tes nouvelles chaussures.	Merci. Elles sont très confortables.
Je suis allé patiner dimanche.	J'espère que tu t'es bien amusé.

Les sujets qui sont objets d'échanges ne traitent pas de problèmes sérieux. Mais les petites préoccupations quotidiennes apparaissent souvent et les enfants se trouvent soulagés de pouvoir les partager.

Les élèves qui ont de la difficulté à lire et à écrire apprécient ce genre d'interventions très personnelles, même si au départ ils ne répondront probablement pas par écrit. Il faut les laisser répondre oralement s'ils le désirent. S'ils ne peuvent pas lire le message écrit, l'enseignant lit ce qu'il a écrit. S'il s'agit d'un compliment, d'un encouragement, on peut parier qu'ils sauront le lire la fois suivante.

Avant de terminer ce chapitre, rappelons que rien n'est plus aidant pour l'élève en difficulté qu'une atmosphère de classe où il se sent encadré, aidé, respecté, encouragé, tant par l'enseignant que par ses pairs.

Rappelons aussi qu'à un moment donné, **un enfant en difficulté devient un enfant en progrès.** Les changements se produisent partout et l'entourage réagit parfois négativement devant ses nouveaux comportements. Il est alors nécessaire pour l'agent d'éducation principal d'expliquer à l'entourage immédiat de l'enfant que ce dernier essaie de découvrir ses possibilités et ses limites nouvelles. Il est comme un papillon qui sort de son cocon et qui essaie ses ailes toutes neuves; il ne faut surtout pas les lui couper!

Texte 12

L'AMÉLIORATION DU RENDEMENT SCOLAIRE : REVUE DE DIVERS TRAVAUX ET CONSIDÉRATIONS PRATIQUES*

INTRODUCTION

L'implantation des nouveaux programmes, l'introduction de la micro-informatique et l'intégration de l'enfance en difficulté constituent actuellement les principales préoccupations des éducateurs québécois et font l'objet d'un impressionnant investissement de ressources et d'énergie. Mais il semble que la réussite scolaire (en d'autres termes, le taux élevé d'échecs scolaires) soit appelée à devenir ou à redevenir le point de mire de l'école, des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation du Québec. C'est le cas de la Commission des écoles catholiques de Montréal, dont le directeur, Monsieur Jean-Claude Rondeau, déclarait dans une allocution prononcée en août 1983 :

> Par une étrange aberration qui camoufle peut-être une volonté de rationalisation, certains en sont venus à dire que la réussite scolaire n'est pas importante dans une école; qu'il y a d'autres objectifs plus importants. Il faut rejeter cette affirmation avec la dernière énergie (...) Si l'école n'assure pas le développement intellectuel et l'acquisition de certaines connaissances de base, qui donc va le faire à sa place? (Rondeau, 1983, p. 10).

---

* ARCHAMBAULT, Jean et Georges OUELLET, "L'amélioration du rendement scolaire : revue de divers travaux et considérations pratiques", in Apprentissage et socialisation, vol. 7, no 1, mars 1984, p. 4-14.

Si l'on veut faire échec à la marée montante de la médiocrité en éducation, phénomène dont il est possible de constater la réalité, ici comme aux États-Unis, il est peut-être temps d'examiner ou de réexaminer les données scientifiques relatives aux facteurs susceptibles de favoriser les apprentissages scolaires. Il ne s'agit pas là d'une tâche simple et plusieurs théoriciens de l'éducation mettent encore leurs options philosophiques au-dessus des résultats que l'on peut dégager des travaux scientifiques.

Cet article se propose d'examiner toute une série de recherches réalisées par les spécialistes se réclamant de l'approche béhaviorale et d'en dégager les moyens et démarches qui se sont révélés efficaces pour améliorer le rendement scolaire. Les auteurs souhaitent vivement que d'autres spécialistes de la question poursuivent ce genre de travail en rapport avec les recherches basées sur d'autres approches.

L'APPROCHE BÉHAVIORALE ET LE RENDEMENT SCOLAIRE

Ce n'est que depuis une douzaine d'années que les spécialistes en analyse et en modification du comportement s'intéressent directement à l'amélioration du rendement scolaire de l'élève. Auparavant, les chercheurs mettaient davantage l'emphase sur la modification des comportements d'attention à la tâche d'apprentissage, en supposant qu'il en résulterait une amélioration de la performance scolaire de l'élève (O'Leary et O'Leary, 1976). L'hypothèse alors soutenue voulait que des enfants qui portent davantage attention à la tâche améliorent par le fait même leur rendement scolaire. Toutefois, malgré le succès qu'ont obtenu les études visant à modifier les comportements d'attention à la tâ-

che, plusieurs d'entre elles ont démontré que l'accroissement de l'attention à la tâche n'entraînait pas nécessairement une amélioration du rendement scolaire (Ayllon et Roberts, 1974; Feritor, Buckholdt, Hamblin et Smith, 1972; McLaughlin et Malaby, 1972). Cela a donné lieu à une controverse qui n'a pas encore connu de solution (Archambault et Gladu, 1981; O'Leary, 1972; Winett et Winkler, 1972). Winett et Winkler ont en effet émis l'hypothèse que les interventions des béhavioristes en milieu scolaire étaient peu créatrices et avaient davantage pour objectif de rendre les élèves tranquilles et dociles plutôt que de favoriser leurs apprentissages. Ils ont ainsi critiqué les interventions centrées trop exclusivement sur l'augmentation des comportements d'attention à la tâche ou sur la diminution des comportements d'indiscipline. Les commentaires de Winett et Winkler (1972), de même que la constatation de l'incapacité d'améliorer le rendement scolaire par l'intermédiaire du seul accroissement de l'attention à la tâche ont contribué à amener plusieurs auteurs à se lancer résolument dans la voie de la modification directe du rendement, sans passer par le biais d'un travail portant sur les prérequis à l'apprentissage ou sur les modifications des comportements d'attention à la tâche (Archambault et Boisvert, 1981; Carnine et Silbert, 1979; Rodrigue, Roy, Houde et Salah, 1982; Van Houten, 1980); d'autres auteurs proposent, pour leur part, de porter attention aussi bien au rendement scolaire qu'aux comportements d'attention à la tâche des élèves (Loranger, Couture et Fortin, 1981; O'Leary et O'Leary, 1976). On opte de plus en plus pour l'hypothèse selon laquelle l'élève placé en situation d'échecs, et ce, de façon répétée, en arrive à vouloir éviter les situations d'apprentissage qui causent ces échecs. Une telle réaction d'évitement entraîne l'apparition de diverses conduites sociales (par exemple, les problèmes de comportement, l'absentéisme) incompatibles avec l'apprentissage (Archambault,

1983; Grover, 1981; McKerracher, 1967). L'intervention directe sur le rendement, grâce au fait qu'elle conduit effectivement l'élève à vivre une situation de réussite, devient alors le type d'intervention privilégié.

Étant donné le peu d'attention que l'on accorde à l'intervention directement axée sur le rendement scolaire ainsi qu'à l'identification des variables susceptibles de rendre une telle intervention efficace, ce texte se propose de passer en revue divers travaux effectués sur le sujet, en commençant par l'examen des matières scolaires sur lesquelles les chercheurs se sont penchés.

LES MATIÈRES SCOLAIRES

Les mathématiques

McLaughlin et Malaby (1974) et McLaughlin (1981) ont utilisé des systèmes de jetons (échangeables pour différentes activités scolaires), afin de faire augmenter le taux de réussite pour les problèmes de mathématiques résolus par les élèves et de faire diminuer le temps requis par ceux-ci pour les compléter. Ils ont aussi vérifié le fait que ces améliorations n'étaient pas dues à l'effet d'habitude ou d'entraînement, mais bien à l'octroi des renforçateurs (système de jetons). L'emploi d'un tel système permet à l'élève de recevoir un feed-back immédiat sur sa performance, de corriger rapidement ses erreurs et d'être en mesure d'apprécier ses succès. Les auteurs affirment enfin que, dans le cadre de ce système, il est important de tenir compte aussi bien du temps requis pour résoudre les problèmes de mathématiques que de l'exactitude des réponses fournies. Pour leur part, Luiselli et Downing (1980) ont réussi à faire augmenter le nombre de problèmes résolus avec exactitude par un élève en rééducation, en

lui donnant du feed-back pour chaque problème et en le renforçant, verbalement ou par des contacts physiques, pour l'exactitude de ses réponses. Au Québec, Otis et ses collaborateurs ont utilisé avec succès des systèmes de jetons pour améliorer le rendement en mathématiques (Otis, Ledoux, et Lebreux, 1975), mais ils ont surtout innové en tentant de modifier les attitudes et la préférence des élèves à l'égard des mathématiques (Otis, 1973; Otis, Bousquet et Forget, 1975). Ils ont remarqué que, chez le groupe témoin, l'attitude envers les mathématiques allait en se détériorant au fur et à mesure que l'année scolaire progressait. Toutefois, leur intervention a permis, d'une part, de contrer cette détérioration de l'attitude à l'égard des mathématiques chez les élèves du groupe expérimental (Otis, 1973), ou d'autre part, de clairement contribuer à augmenter la préférence des élèves envers les mathématiques chez ceux pour qui l'utilisation de jeux pédagogiques était contingente à une performance élevée (Otis, Bousquet et Forget, 1975).

L'écriture (composition)

Les études faites dans le domaine de la composition de texte ont surtout été entreprises pour tenter de mesurer et d'influencer la créativité des élèves. De façon générale, les auteurs ont déterminé à l'intérieur d'un texte des composantes mesurables (nombre de mots, nombre d'adjectifs, nombre de verbes, nombre de verbes différents, etc.), avec lesquelles ils ont ensuite tenté de jouer. Ils ont aussi étudié le lien pouvant exister entre le changement observable dans la fréquence d'utilisation de ces composantes et une évaluation subjective de la créativité dont faisaient montre les textes en question (Archambault et Boisvert, 1981; Ballard et Glynn, 1975; Campbell et Willis, 1979; Maloney et Hopkins, 1973). Les chercheurs ont montré que l'octroi de

points (échangeables pour diverses activités ou pour du temps libre) destinés à récompenser l'utilisation de l'une ou l'autre des composantes mesurables, permet d'augmenter de façon significative l'utilisation de cette composante, que ce soit dans des compositions anglaises (Ballard et Glynn, 1975; Maloney et Hopkins, 1973) ou dans des compositions françaises (Archambault et Boisvert, 1981; Leblanc, 1973). De plus, ces auteurs trouvent qu'il existe, de façon systématique, un lien étroit entre l'augmentation de l'utilisation de verbes dans une composition et une évaluation plus forte de la créativité. Ce sont habituellement des enseignants qui effectuent cette évaluation subjective. Ces résultats démontrent clairement qu'il est possible d'améliorer la créativité dont font preuve les élèves dans leurs compositions de texte, en essayant d'accroître l'utilisation qu'ils font de l'une de ces composantes objectives, en l'occurence, le nombre de verbes. En outre, Archambault et Boisvert (1981) et Leblanc (1978) ont mis au point une méthode, peu onéreuse tant au plan de l'énergie et du temps requis de la part de l'enseignant que des coûts d'implantation, capable de conduire à une amélioration de la qualité de l'écriture des élèves; cette méthode est basée sur le fait que l'élève s'auto-évalue et administre lui-même les modalités de renforcement.

La calligraphie

Rodrigue et coll. (1982) ont mis au point un programme d'individualisation de l'apprentissage de l'écriture cursive utilisant la technique d'estompage. Après avoir comparé les résultats d'un groupe expérimental qui utilise ce programme avec ceux d'un groupe témoin qui apprend à écrire selon une méthode traditionnelle, les auteurs dénotent des différences significatives en

faveur du groupe expérimental, tant au plan quantitatif que qualitatif (satisfaction des enseignants, motivation des élèves). Rodrigue et ses collaborateurs rattachent le succès du programme à l'individualisation de l'enseignement, qui comprend ici les caractéristiques suivantes : respect du rythme individuel d'apprentissage, évaluation critériée, (évaluation formative à interprétation critériée), seuil élevé de réussite, exclusion des exercices préalables non intégrés à la tâche et renforcement des comportements d'apprentissage.

La lecture

À notre connaissance, il existe au Québec au moins trois programmes d'apprentissage individualisé de la lecture issus de travaux en modification du comportement (Archambault, Montambeault et Ouellet, 1981; Hottlet, 1981; Maruca, Couturier et Morneau, 1978). L'équipe Modif de la CECM (Archambault et coll., 1981; Montambeault, Archambault et Nadeau-Savoie, 1979; Montambeault, Nadeau-Savoie, Archambault, Ouellet, Gagné et Gladu-Bisonnette, 1979) a mis au point un programme de rééducation pour la lecture (programme LIRE), lequel comprend un matériel pédagogique micro-gradué ainsi qu'une méthodologie béhaviorale : limite temporelle, évaluation critériée, seuil élevé de réussite, apprentissage direct de la lecture sans passer par les prérequis, feed-back, renforcement social et matériel (système de jetons), affichage des résultats. Archambault et coll. (1981) ont montré que, comparativement à l'enseignement habituel offert en dénombrement flottant, le programme LIRE permet un rattrapage plus rapide que l'enseignement habituel chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture, tant au niveau de la compréhension du message que du décodage. Dans le but d'étendre les

apprentissages réalisés à l'aide de la méthodologie du programme LIRE, Goulet et Marcotte (1980 a, b) ont construit un matériel pédagogique pouvant servir à l'apprentissage de l'orthographe et de la compréhension de texte. Aucune recherche n'a permis jusqu'à maintenant d'évaluer l'efficacité d'un apprentissage réalisé avec ce matériel; toutefois, la construction d'un matériel micro-gradué demeure une étape importante dans l'élaboration d'un programme d'enseignement individualisé.

Pour leur part, Hottlet et Dejean (Hottlet, 1981; Hottlet et Dejean, 1981 a, b) ont élaboré une méthode d'apprentissage de la lecture (MELI : méthode expérimentale de lecture individualisée) inspirée du modèle du béhaviorisme social de Staats (1975). S'inscrivant clairement dans la foulée de l'individualisation de l'enseignement, MELI se veut davantage une méthode d'apprentissage de la lecture qu'un programme de rééducation et vise à permettre une meilleure intégration des élèves en difficulté d'apprentissage en classe régulière. La méthode utilise aussi un matériel micro-gradué ainsi qu'une méthodologie béhaviorale (limite temporelle, évaluation critériée, seuil élevé de réussite, renforcement matériel et social, affichage des résultats). En expérimentation, MELI s'est avérée plus efficace qu'une approche traditionnelle pour l'apprentissage de la lecture (Hottlet, 1981). L'originalité de MELI tient au fait que le programme est géré par des tuteurs (enseignants, parents, élèves plus âgés que ceux qui apprennent, etc.), en relation individuelle avec l'élève qui apprend, ce qui en fait une méthode économique pour l'enseignant, dont la tâche consiste à superviser le travail des tuteurs.

Tous les chercheurs cités précédemment se sont intéressés aux matières scolaires; par ailleurs, d'autres auteurs se sont davantage appliqués à développer des techniques ou des modes

d'intervention utilisables avec la plupart des matières scolaires. Ce sont ces modes d'intervention que nous étudierons maintenant.

LES MODES D'INTERVENTION

Le principe de Premack

Plusieurs chercheurs ont utilisé des jeux ou des activités pédagogiques (Archambault et Boisvert, 1981; Archambault, Montambeault et Ouellet, 1981; Forget, 1980; Caouette et Otis, 1979) et même des tâches d'apprentissage (Gallant, Sargeant et Van Houten, 1980; Taffel et O'Leary, 1976) comme éléments de renforcement en vue d'améliorer le rendement scolaire de l'élève. Ils se basent en cela sur le principe de Premack (1959), qui veut que si un comportement A est plus probable ou se produit plus souvent qu'un comportement B, on peut augmenter la probabilité de ce dernier comportement en créant ou établissant une relation séquentielle de dépendance entre le comportement A et le comportement B (c'est-à-dire en rendant A contingent à B). La mise en application de ce principe permet d'utiliser en classe des activités renforçantes beaucoup plus naturelles, activités que l'on peut déterminer à partir de l'observation des choix d'activités de l'élève (Forget, 1981).

L'enseignement direct (direct instruction)

Engelman et ses collaborateurs ont élaboré les programmes d'enseignement direct SRA en milieux défavorisés (Engelman et Bruner, 1974; Engelman et Carnine, 1975; Engelman, Osborn et Engelman,

1969). L'approche directe se caractérise par une opérationnalisation des objectifs d'apprentissage, un contenu de cours détaillé, des exercices totalement intégrés à la tâche, une évaluation reliée aux apprentissages et le renforcement des comportements d'apprentissage. Dans la foulée des travaux d'Engelman, Carnine et son équipe, à l'université de l'Oregon, travaillent à l'identification des composantes de l'enseignement direct responsables des résultats encourageants qu'ils ont pu observer (Carnine, 1976, 1981; Carnine et Fink, 1978; Carnine et Silbert, 1979). L'enseignement direct constituant un ensemble de techniques, il serait en effet intéressant de savoir lesquelles de ces techniques font preuve d'efficacité en vue d'améliorer l'apprentissage; l'identification des techniques efficaces pourrait contribuer à améliorer le programme d'enseignement et à le rendre plus économique, en mettant de côté les techniques inefficaces. Suite à plusieurs études, Carnine (1981) constate que la présentation soutenue (rapid pacing) de la matière, le renforcement fréquent des réponses, des signaux clairs et précis et la correction conséquente et immédiate des réponses incorrectes, sont des techniques au sujet desquelles on a démontré qu'elles avaient un lien fonctionnel avec la performance scolaire de l'élève. L'auteur a aussi démontré que l'utilisation de telles techniques permettait non seulement d'améliorer le rendement scolaire, mais aussi d'augmenter la fréquence des comportements d'attention à la tâche (Carnine, 1976, 1981). De leur côté, Epstein et Cullinan (1981) ont décrit un programme d'enseignement direct pour des élèves en difficulté d'apprentissage. Les principes sur lesquels ils se sont basés pour élaborer ce programme sont les suivants : 1° la majeure partie du temps passé en classe doit être consacrée à un enseignement actif; 2° l'élève doit être actif; il doit être appelé à émettre des réponses, afin de pratiquer les habiletés qu'il est en train d'acquérir; 3° l'enseignement doit comprendre une définition claire des objectifs à atteindre, une analyse de

tâche des habiletés à maîtriser ainsi qu'une mesure précise de ce que l'élève a appris; 4° l'enseignement doit permettre de fournir à l'élève un feed-back rapide qui lui permet de corriger immédiatement ses erreurs et d'éviter de les répéter; 5° l'enseignement doit permettre de renforcer les les réponses adéquates de l'élève; 6° l'enseignement doit pouvoir se modifier continuellement en fonction des données recueillies; 7° l'enseignement doit se poursuivre jusqu'à ce que l'élève maîtrise l'habileté enseignée.

La pédagogie de la maîtrise

Selon les tenants de la pédagogie de la maîtrise, que l'on nomme aussi pédagogie du succès (Bégin, 1983), seulement 20 % des élèves ne parviendraient pas à faire des apprentissages de qualité, c'est-à-dire à maîtriser réellement les notions qu'on leur enseigne (Bégin, 1983; Bloom, 1976, 1982; Forget, 1981). La pédagogie de la maîtrise repose sur le postulat suivant : la plupart des élèves peuvent atteindre un haut niveau de performance dans leurs apprentissages scolaires et si 80 % d'entre eux n'y parviennent pas, c'est qu'on ne laisse pas à chacun le temps nécessaire à la maîtrise de la tâche prévue à telle étape donnée de l'apprentissage avant de passer à une autre étape. De plus, on n'offre pas toujours à l'élève l'aide nécessaire appropriée, lorsqu'il n'arrive pas à maîtriser la tâche prévue à une étape donnée de l'apprentissage. Les caractéristiques de la pédagogie de la maîtrise s'apparentent à celles de l'enseignement direct : opérationnalisation des objectifs d'apprentissage, définition précise des tâches d'apprentissage et de l'ordre de présentation de ces tâches, évaluation critériée, nécessité pour l'élève de maîtriser complètement une tâche d'apprentissage avant de passer

à une autre, établissement de critères de réussite élevés, répétition de l'enseignement jusqu'à la maîtrise de la tâche et disponibilité d'un matériel correctif approprié (Block, 1971; Bryant, Fayne et Gettinger, 1982; Forget, 1981; Mueller, 1976).

Robichaud et Landry (1978) soutiennent que l'application de ces principes donne des résultats impressionnants et ils proposent un modèle de développement de curriculum basé sur cette approche. Au Québec, Forget (1981, 1982) a développé un programme d'enseignement systématique s'inspirant en bonne partie de la pédagogie de la maîtrise. Après avoir expérimenté ce programme pendant plus de quatre ans auprès de 525 élèves d'une école primaire, l'auteur y rapporte des résultats fort encourageants (Forget, 1982).

Le feed-back

À l'université Mount Saint-Vincent, en Nouvelle-Écosse, Ronald Van Houten et ses collaborateurs ont élaboré, suite à de nombreuses recherches, un système de feed-back pour améliorer le rendement scolaire de l'élève (Van Houten, 1979, 1980, 1983; Van Houten, Hill et Parsons, 1975; Van Houten, Morrison, Jarvis et McDonald, 1974; Van Houten et Thompson, 1976). Selon Van Houten (1983), le feed-back tire son importance du fait qu'il peut jouer un double rôle dans l'apprentissage : d'une part, il peut servir de renforçateur au comportement qu'il suit et, d'autre part, de stimulus discriminatif pour le comportement qu'il précède. L'auteur propose donc de privilégier le feed-back et les techniques qui lui sont associées afin de permettre la recherche de l'excellence dans les apprentissages scolaires (Van Houten, 1980, 1983). Définissant le feed-back comme la présentation, suite à

un comportement, de stimuli qui sont en relation avec certains aspects de ce comportement, Van Houten (1983) identifie neuf règles à suivre afin d'en accroître l'efficacité : 1° pendant la phase d'acquisition d'un comportement (par opposition à la phase pratique), le feed-back doit toujours être immédiat, afin d'éviter que l'élève ne répète ses erreurs et n'acquière de mauvaises habitudes qu'il sera ensuite difficile d'éliminer; 2° le feed-back doit être précis, ce qui permet d'apprécier jusqu'aux toutes petites améliorations décelables dans la performance de l'élève; 3° après la phase d'acquisition, l'élève a besoin d'une phase de pratique pour consolider les apprentissages et préparer le terrain pour les nouvelles acquisitions. Pendant cette phase, les périodes de pratique devront être courtes et limitées dans le temps; 4° le feed-back doit être sélectif : il doit suivre certains comportements et non d'autres. Il peut, par exemple, survenir chaque fois qu'il y a amélioration de la performance de l'élève. De plus, lorsque l'élève a commis une erreur, il est plus efficace d'essayer de susciter chez lui la bonne réponse que de s'attarder à son erreur; 5° on doit faire en sorte que les élèves en arrivent à pouvoir évaluer eux-mêmes leur rendement. En plus de diminuer le temps que l'enseignant doit consacrer à distribuer du feed-back, cette façon de faire permet à l'élève d'apprendre à se donner lui-même du feed-back; 6° on doit afficher les performances des élèves. Voilà une forme efficace de feed-back, qui est de surcroît peu onéreuse. L'affichage doit évidemment être accessible à tous les élèves; 7° on doit souligner verbalement l'amélioration du rendement. Cela permet à tous les élèves d'être renforcés et les stimule à battre leur propre score; 8° on a souvent montré que l'élève exerce une influence appréciable sur les comportements de ses pairs. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les commentaires sur sa propre performance et sur celle de ses pairs. L'on doit encourager

ce genre d'interactions entre les pairs; 9° bien que le feed-back permette d'accroître la performance scolaire, cette amélioration sera d'autant plus grande que le feed-back sera accompagné d'instructions précises quant au comportement à produire.

Programme global d'intervention

Dans le but d'améliorer le rendement scolaire de l'élève, d'augmenter sa motivation au travail et de favoriser ses comportements d'attention à la tâche et de coopération, Gladu et ses collaborateurs (Gladu, 1980, 1981; Gladu et Gagné, 1983; Gladu et Ouellet, 1980) ont élaboré un programme global d'intervention en classe. Il comprend des jeux pédagogiques pour présenter la matière scolaire, le tutorat entre élèves d'une même classe pour favoriser les interactions sociales ainsi qu'une activité de groupe appelée badinerie, grâce à laquelle les élèves peuvent auto-évaluer leurs comportements et autodéterminer leurs objectifs de comportement. Le programme reprend la plupart des principes béhavioraux décrits précédemment : structuration de la matière en objectifs d'apprentissage opérationnalisés; évaluation critériée et reliée aux activités d'apprentissage; organisation de l'environnement pour favoriser la participation de l'élève, le feed-back immédiat, le renforcement par les pairs, la correction immédiate des erreurs, la coopération; respect du rythme individuel d'apprentissage et autodétermination des objectifs à atteindre. Comparant les résultats d'un groupe expérimental utilisant le programme global à ceux d'un groupe témoin soumis à un enseignement traditionnel, Gladu (1981) a montré que tous les enfants du groupe expérimental, qu'ils soient en difficulté ou non, ont amélioré davantage leur rendement scolaire. De plus, ils ont maintenu un niveau élevé de motivation et d'attention à la tâche, alors que ces attitudes se sont détériorées chez les enfants du groupe témoin.

Enfin, ils ont augmenté leurs comportements de coopération, comparativement à ceux du groupe témoin.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous croyons pouvoir dégager, à partir des résultats des travaux décrits précédemment, certains facteurs qui se sont avérés efficaces pour améliorer le rendement scolaire de l'élève. Pour des fins de clarté, nous les présentons ici sous trois grands thèmes : les programmes scolaires, l'évaluation des apprentissages et l'enseignement.

Le programme scolaire

Le programme doit être très détaillé et le matériel d'apprentissage, micro-gradué. De plus, l'on doit définir les objectifs d'apprentissage d'une façon opérationnelle, de telle sorte que l'on puisse non seulement connaître les objectifs terminaux, mais aussi identifier tous les comportements requis de la part de l'élève durant l'exécution des tâches d'apprentissage.

Comme il est très important que l'élève aborde la matière par petites étapes et qu'il progresse à son propre rythme, le programme doit être conçu en fonction d'une telle progression. En outre, on devrait éviter de travailler sur des prérequis n'étant que peu reliés à la tâche. Finalement, il faut bien se rappeler qu'un matériel micro-gradué n'est valable que s'il est efficace et que s'il présente des étapes que les élèves peuvent franchir.

L'évaluation des apprentissages

Totalement liée aux apprentissages, l'évaluation de ceux-ci doit être critériée, ce que permet un matériel d'apprentissage micrograduê et organisê. L'évaluation doit servir à situer prêcisément l'élève dans son cheminement, mais aussi à corriger immédiatement ses erreurs. Elle doit enfin tenir compte non seulement de l'exactitude des rêponses de l'élève, mais aussi du temps requis pour les produire.

L'enseignement

L'enseignement doit être individualisê et respecter le rythme d'apprentissage de chacun. C'est la seule façon de ne pas ralentir l'élève plus rapide et d'empêcher que l'élève plus lent n'accumule des échecs. C'est aussi la seule façon d'inciter rêellement l'élève à se dêpasser lui-même. L'enseignement doit aussi permettre à l'élève d'être actif dans son apprentissage, de fournir des rêponses. La matière est prêsentêe de façon soutenue et les exercices pratiques sont courts et limitês dans le temps. Les signaux et les consignes expriment clairement à l'élève les comportements qu'on attend de lui. Les seuils de rêussite doivent être très êlevês, afin de s'assurer que l'élève maîtrise la matière avant de passer à une autre êtape. Les auteurs consultês semblent tous s'entendre sur l'importance de faire suivre les comportements d'apprentissage de conséquences des renforçantes. L'informaton immédiate (renforçateur matériel ou social, feedback) que l'élève reçoit sur ses rêponses est primordiale, puisqu'elle lui permet d'apprêcier ses succès, ses amêliorations et de continuer son apprentissage, ou de corriger immédiatement ses

erreurs. Donner cette information de façon immédiate et conséquente demande beaucoup de temps et d'énergie. Toutefois, un matériel micro-graduê rend possible une évaluation immédiate de la réponse de l'élève, de même que son corrolaire, à savoir un feed-back tout aussi immédiat. De plus, la participation des pairs, le tutorat et l'auto-évaluation diminuent de beaucoup l'énergie que doit consacrer l'enseignant à l'octroi de feed-back et augmentent les chances de l'élève de recevoir une information immédiate sur sa performance. Enfin, l'utilisation de jeux ou d'activités pédagogiques reliés au rendement scolaire de l'élève (principe de Premack) permet à l'enseignant de choisir des renforcements beaucoup plus naturels pour améliorer la performance de l'élève.

Cet article a permi de passer en revue bon nombre de travaux et de dégager les moyens concrets qui visent à améliorer le rendement scolaire et dont l'efficacité a été vérifiée expérimentalement. Il est important de noter que plusieurs de ces techniques ont été utilisées non seulement dans le cadre d'apprentissages simples et mécaniques, mais aussi d'apprentissages complexes (créativité, compréhension de texte). Cela remet en question une opinion fortement généralisée, selon laquelle les apprentissages plus complexes ne se prêtent pas à une telle systématisation de l'enseignement. Enfin, il faut faire attention à situer ces résultats dans leur contexte de recherche; en effet, ce que nous présentons ici, ce ne sont pas des vérités, mais plutôt les résultats actuels de la recherche dans le domaine du rendement scolaire. Il nous reste à souhaiter, à l'instar de Epstein et Cullinan (1981), que nos modes d'enseignement demeurent sensibles aux données de la recherche et qu'is puissent être modifiés en fonction de celles-ci. Ce n'est qu'à cette condition que notre recherche de l'excellence pourra porter fruit.

TEXTE 13

L'APPROCHE BEHAVIORALE APPLIQUÉE À LA RÉÉDUCATION DES DIFFICULTÉS EN LECTURE*

Il existe un nombre important de méthodes ayant comme objectif d'apprendre à l'enfant à lire, chacune d'entre elles possédant ses hypothèses sur la façon dont l'élève apprend à lire. Toutefois, peu de recherches ont tenté de vérifier l'efficacité de ces méthodes. De plus, leurs auteurs ne considèrent généralement pas les lois de l'apprentissage dans l'explication du rationnel de leur méthode (Gray, Baker et Stancyk, 1969; Montambeault, Nadeau-Savoie, Archambault, Ouellet, Gagné et Gladu-Bissonnette, 1979).

Certains chercheurs ont cependant appliqué l'approche behaviorale à l'apprentissage de la lecture (Bloom, 1973, Gray et al., 1969; Haring et Hauck, 1969; Maruca, Couturier et Morneau, 1978; McKerracher, 1967, Staats, Brewer et Gross, 1970). Ces auteurs proposent de considérer la lecture comme un ensemble de comportements soumis aux lois de l'apprentissage, autant que les autres comportements.

En ce qui a trait à l'élève en difficulté d'apprentissage, on peut supposer que la lecture perd de son attrait, parce qu'il a vécu des situations d'échec. Les situations de lecture deviennent donc des situations à éviter (McKerracher, 1967). Cet

* ARCHAMBAULT, Jean, MONTAMBEAULT, Réal et Georges OUELLET, "L'approche behaviorale appliquée à la rééducation en lecture", in Revue de modification du comportement, vol. II, no 1, 1981, p. 4-14.

aspect fait ressortir l'importance d'une mesure constante de la performance de l'élève, pour s'assurer de ne pas le placer dans de telles situations. Pour réaliser cet objectif, il est essentiel que l'enseignement se fasse de façon individuelle (Staats et al., 1970).

Plusieurs chercheurs pensent que la méthode de lecture utilisée n'a pas d'importance en autant qu'elle permet le façonnement des comportements de lecture et aborde les apprentissages de façon logique (Gray et al., 1969; Maruca et al., 1978). Le matériel didactique doit donc être conçu pour mesurer de façon continue les progrès de l'enfant et pour lui permettre d'apprendre graduellement les comportements de lecture (Staats et al., 1970).

Ces comportements doivent aussi être renforcés et il est parfois nécessaire d'utiliser des renforçateurs matériels, avec des enfants en difficulté (Gray et al., 1969; Maruca et al., 1978; Staats et al., 1970). Toutefois, l'objectif étant de rendre la lecture intéressante en soi, il est important de programmer le retrait graduel des renforçateurs matériels. La lecture passera donc sous le contrôle de conditions plus naturelles d'apprentissage, comme l'attention du professeur et la compréhension du message lu (Gray et al., 1969; Maruca et al., 1978; McKerracher, 1967).

La présente étude a pour objectif de construire une méthodologie behaviorale et d'y associer un matériel didactique de lecture qui favorisent le rattrapage de difficultés en lecture. De plus, il s'agit d'expérimenter le programme avec des enfants en difficulté et de le comparer à l'enseignement qui est habituellement fourni à ces élèves.

Le programme L.I.R.E.

Le programme L.I.R.E. (Programme de lecture individualisée utilisant le renforcement et l'exercice) comprend du matériel didactique de lecture ainsi qu'une méthodologie (progression à l'intérieur du matériel, renforcement matériel et social, programmes de renforcement, mesures, etc.) pouvant être utilisés pour le rattrapage des difficultés d'apprentissage en lecture.

Matériel

Le matériel comprend 78 fiches constituées chacune de 100 stimuli de lecture (syllabes ou mots, associations mot-illustration, phrases, questions de compréhension). L'uniformité du contenu des fiches (même proportion de mots, de phrases, etc.) et le nombre constant d'éléments (100 par fiche) rendent possible la mesure continue du progrès de l'élève et la comparaison de performance d'une fiche à l'autre.

À chaque fiche (voir figure 1) correspond une difficulté nouvelle. Leur progression suit celle établie par Borel-Maisonny (Sylvestre de Sacy, 1974). La présence d'un grand nombre (100) de stimuli par fiche (Montambeault, Archambault et Nadeau-Savoie, 1979), permet à l'élève d'avoir plusieurs occasions de pratiquer le nouvel apprentissage, ce qui lui donne davantage de chances de réussir et d'être renforcé. En plus d'apprendre à décoder (lettres, syllabes, mots, phrases), l'élève doit aussi comprendre le message écrit (association mot-illustration, réponse à des questions sur le texte lu). En termes de décodage, ce matériel couvre l'apprentissage de la lecture au complet (niveau de deuxième année).

Une épreuve de lecture a été conçue afin d'évaluer le niveau des acquisitions de l'enfant. Cette épreuve est un échantillon du matériel didactique, et comprend 200 stimuli. Elle permet donc de savoir approximativement à quelle fiche l'élève commencera son apprentissage.

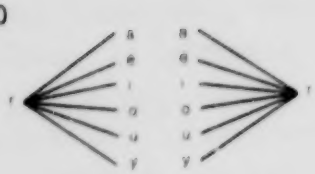
Critères de performance

Afin de considérer une fiche comme acquise et de passer à la fiche suivante, une performance égale ou supérieure à 95 % est exigée. L'enfant qui n'a pas atteint 90 % reprend la fiche en entier. S'il obtient entre 90 % et 94 %, il ne fait que reprendre ses erreurs pour les corriger, afin d'en arriver à une performance minimale de 95 %.

PROGRAMME DE RENFORCEMENT

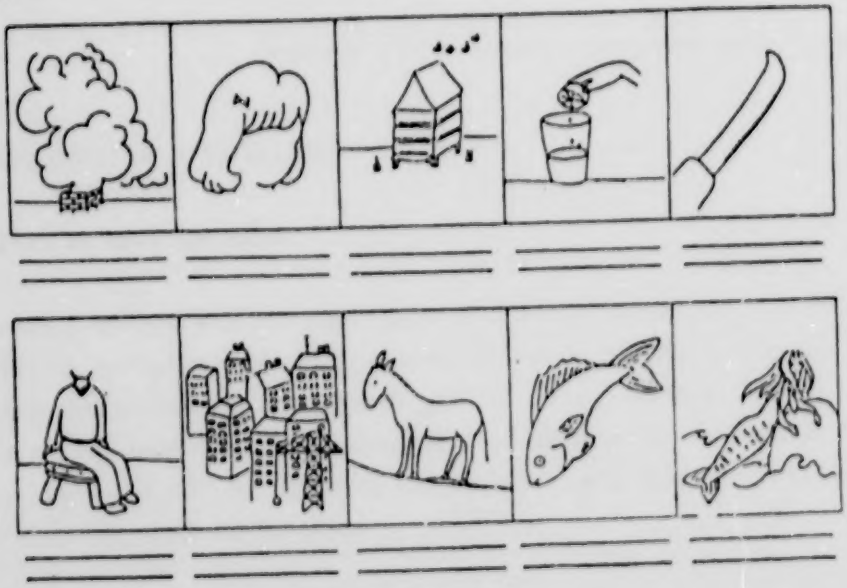
Pour ses comportements adéquats de lecture, l'élève reçoit des jetons, échangeables ultérieurement pour diverses activités renforçantes. Le programme de renforcement est toujours à proportion fixe mais cette proportion change au fur et à mesure que l'enfant accumule des succès en lecture. Les différents programmes auxquels l'enfant sera graduellement soumis sont : PF1, PF2, PF4, PF5, PF7, PF10, PF15, PF25. Une fois le programme PF25 complété, l'enfant lira sans obtenir de renforçateurs matériels. Soulignons que des renforçateurs sociaux accompagnent les renforçateurs matériels, afin de pouvoir éventuellement remplacer ces derniers, et suivent un programme PF1, quel que soit le programme de renforcement matériel en vigueur.

fiche 20



ra	al
re	um
ri	ie
ro	or

20	chu	ur	my	ir
	chat	fichu	lire	riche
	file	Marie	assis	zéro
	os	rive	filé	rire
	série	issu	fumera	Sacha
40	Sylvie	rafale	lame	mur
	Rémi	lave	jolie	ravi
	chavire	furie	rue	chéri
	mari	va	rare	Émile
	mule	rime	mime	charivari
60				
	Mots à associer			
	ruche	lame	fumée	morue
	jus	sirène	mule	chevelure
	ville	assis		
80				



fiche 20

Lecture de phrases

1. Lili a lavé la rave.

   Que fait Lili ?

2. Rémi a vu le jus.

   Qu'est-ce que Rémi a vu ?

3. Le rat file.

   Que fait le rat ?

4. Le chat a vu le rat.

   Qui a vu le rat ?

5. Lulu lave la morue.

   Qui lave la morue ?

6. Rémi ira à la ville.

   Où ira Rémi ?

7. Léo rame fort.

   Comment Léo rame-t-il ?

8. Il lit la revue.

   Qu'est-ce qu'il lit ?

9. Marie a lu la fiche.

   Est-ce que Marie a lu un livre ?

10. Lili mime Émile.

    Que fait Lili ?

100

Figure 1 : Exemple de fiche, tirée du matériel de lecture du programme L i r e

Le changement de programme de renforcement matériel se fait en respectant les critères suivants : la réussite de trois fiches consécutives à 95 % ou plus, amène un changement de programme. Par exemple, l'élève ayant obtenu 98 %, 96 % et 97 % pour trois fiches consécutives et recevant un jeton à chaque bonne réponse (PF1), doit, dans les fiches subséquentes, fournir deux bonnes réponses pour recevoir un jeton (PF2). Le même critère prévaut pour le passage de PF2 à PF4 et ainsi de suite. Un score inférieur à 90 % interrompt la séquence de réussites et une nouvelle séquence commence aussitôt que l'élève réussit une fiche à 95 % ou plus, que ce soit après une, deux ou plusieurs tentatives. Cependant, si l'élève a obtenu entre 90 % et 95 %, la reprise des éléments manqués ne brise pas la séquence des trois fiches réussies, s'il parvient à atteindre le critère de 95 %.

Un histogramme de performance, que l'enfant colore à chaque fois qu'il a terminé une fiche, permet à chaque élève de voir ses progrès. De plus, la couleur qu'utilise l'élève est appariée au programme de renforcement en vigueur. Pour l'enfant, changer de couleur sur son histogramme signifie qu'il est meilleur et qu'il a de moins en moins besoin de renforçateurs matériels.

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

Sujets et environnement

Quarante élèves ont été choisis pour l'expérimentation selon les critères suivants : a) être au premier cycle du cours primaire et présenter un retard n'excédant pas un an et demi en termes de scolarité, dans l'apprentissage de la lecture; b) connaître les voyelles a, é, i, o, u; c) ne pas accuser un retard majeur dans le développement du langage.

Ces élèves reçoivent tous un enseignement de récupération à temps partiel (dénombrement flottant). Quatre fois par semaine pendant trente minutes, ils sont retirés de la classe par groupes de quatre, et un orthopédagogue leur fait faire de la récupération en français. C'est dans le cadre de cet enseignement que se déroule la présente recherche.

Au total, il y a dix groupes de quatre élèves provenant de dix écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Cinq d'entre eux constituent le groupe expérimental et bénéficient du programme L.I.R.E., et les cinq autres forment un groupe de comparaison et reçoivent l'enseignement habituellement fourni en dénombrement flottant. Dans le groupe de comparaison, cet enseignement peut varier d'un orthopédagogue à l'autre.

MÉTHODOLOGIE

Ce sont les orthopédagogues du groupe expérimental qui appliquent le programme L.I.R.E. dans leur groupe. Afin de les familiariser avec le programme, une séance de formation d'une durée de trois jours touchant les points suivants leur est offerte : 1) Principes de base de l'approche behaviorale et application à l'apprentisage de la lecture; 2) Rationnel du programme L.I.R.E.; 3) Familiarisation avec le matériel didactique; 4) La méthodologie du programme L.I.R.E.; 5) Pratique simulée (jeu de rôles) de l'application du programme; 6) Préparation de l'application du programme à l'aide des superviseurs de l'équipe Modif.

Les orthopédagogues appliquent le programme avec chacun des quatre enfants, à raison de quatre séances d'entraînement hebdomadaires d'une durée de six minutes pendant dix semaines (40

séances de six minutes par élève). La limite de temps de six minutes permet que chaque élève bénéficie d'un entraînement à la lecture à chaque fois que l'orthopédagogue rencontre son groupe et que ce temps soit identique pour tous. La séance est chronométrée et se termine à la fin de six minutes, quel que soit l'endroit où est rendu l'élève, dans sa fiche. À la fin de chaque séance, l'orthopédagogue compile les résultats et fait colorier l'histogramme à l'élève, si celui-ci a terminé une fiche. Il compile aussi le nombre de jetons accumulés par l'élève.

Les quatre élèves sont ensemble dans le local. Deux d'entre eux sont en période de lecture. Pendant que le premier lit (six minutes), le second lui donne les jetons. Ceci est rendu possible grâce aux renforçateurs sociaux que l'orthopédagogue donne à chaque bonne réponse et qui deviennent des signaux pour l'octroi des jetons. Lorsque la séance est terminée, le deuxième élève lit alors que le premier lui distribue les jetons. Pendant ce temps, les deux autres travaillent à des tâches individuelles que l'orthopédagogue leur fournit ou participent à des activités renforçantes. Par la suite, ces élèves lisent comme les deux premiers. Les périodes d'activités renforçantes, où l'élève peut échanger ses jetons, sont organisées en moyenne une fois par semaine.

Les élèves du groupe de comparaison bénéficient du même temps total (240 minutes) de récupération en lecture mais ceci, dans le cadre habituel de l'intervention en dénombrement flottant.

RÉSULTATS

Des 40 élèves participant à l'expérimentation, 32 ont pu être appariés (16 de chaque groupe) selon leurs scores à l'épreuve de lecture (prétest). Seuls leurs résultats sont analysés. L'épreuve de lecture sert de mesure de la performance des élèves (prétest, posttest). Pour les besoins de l'expérimentation, seuls trois des quatre sous-épreuves ont été administrées (150 stimuli). Le tableau 1 présente la performance moyenne des élèves des deux groupes au prétest et au posttest, pour chacun des comportements de lecture (décodage de syllabes ou de mots, associations mot-illustration, lecture de phrase, compréhension de la phrase) ainsi que pour l'épreuve globale.

Une analyse de variance a été effectuée (groupe x période) en ce qui concerne les résultats globaux à l'épreuve de lecture. Ces résultats étant des proportions, ils ont été transformés en "arcsinus" pour les besoins de l'analyse. Cette analyse indique une différence significative entre les périodes (prétest, posttest), $F = 98{,}8$, $p < {,}01$, ainsi qu'une interaction significative groupe-période, $F = 13{,}1$, $p < {,}01$. Un test t permet de voir que les groupes ne sont pas différents au prétest mais le sont au posttest, $p < {,}01$, bien que, selon un test de Newman-Keuls, le groupe de comparaison se soit amélioré de façon signficative, $p < {,}05$, tout comme le groupe expérimental, $p < {,}01$.

Des analyses identiques, dont le détail est reproduit ailleurs (Montambeault et al., 1979), ont été effectuées pour chacun des comportements de lecture touchés par l'épreuve (décodage, association, lecture de phrase, compréhension). Ces analyses montrent qu'il n'y a jamais de différence significative entre les

Tableau 1 : Performances moyennes des élèves des deux groupes, pour chaque comportement de lecture et pour l'épreuve globale

	Groupe			
	Expérimental		De comparaison	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
Décodage	30,22	59,24	29,05	43,24
Association	4,85	10,93	4,74	6,99
Lecture de phrases	2,17	6,56	2,43	3,43
Compréhension	2,51	9,31	2,74	4,19
Score social	39,75	86,30	39,00	57,80

deux groupes au prétest, que le groupe de comparaison ne s'améliore de façon significative que pour l'activité décodage, $p < ,05$, que le groupe expérimental s'améliore de façon significative pour chacune des activités, $p < ,01$ et que ce dernier est significativement supérieur au groupe de comparaison, au posttest, pour chacune des activités.

Il est intéressant de savoir si la performance des 20 élèves du groupe expérimental change en fonction du changement de programme de renforcement. Pour ce faire, la performance moyenne,

par période de six minutes, a été calculée pour chaque programme de renforcement. Le tableau 2 indique, pour chaque programme de renforcement, le nombre moyen de stimuli présentés (stimuli que l'enfant a eu le temps de lire), de réussites, d'échecs et de jetons par périodes de six minutes.

Des tests t permettent de voir qu'il y a une diminution significative dans le nombre de stimuli présentés de PF1 à PF2, $p < ,05$, mais qu'il n'existe pas de différence dans les autres changements de programme bien que les stimuli présentés deviennent de plus en plus longs et complexes à mesure que l'élève progresse. De plus, on peut constater que le nombre d'échecs diminue, proportionnellement, de PF1 à PF2 et semble se stabiliser par la suite lors des autres changements de programme.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette recherche avait pour but d'élaborer une méthodologie behaviorale accompagnée d'un matériel didactique de lecture, facilitant le rattrapage chez des enfants ayant des troubes d'apprentissage en lecture. De plus, il s'agissait d'expérimenter le programme ainsi conçu avec des élèves du premier cycle du primaire dans une situation de dénombrement flottant et de le comparer à l'enseignement habituel, offert dans cette situation.

L'analyse des résultats à l'épreuve de lecture permet de constater que le groupe de comparaison, bénéficiant d'un enseignement habituel en dénombrement flottant, s est amélioré de façon significative à l'épreuve globale ainsi que pour les comportements de décodage. Toutefois, aucune augmentation signifiante n'est apparue quant aux comportements d'association, de lecture de phrases et de compréhension.

TABLEAU 2 : Performance moyenne, par période de six minutes, pour chaque programme de renforcement

Programme de renforcement	nombre de stimuli présentés	réussites	échecs	jetons reçus
PF1 (n = 20)	69,23	63,54	6,40	63,54
PF2 (n = 20)	53,13	51,00	2,84	24,07
PF3 (n = 16)	58,24	56,66	2,42	14,13
PF5 (n = 15)	55,28	53,39	2,05	9,89
PF7 (n = 12)	56,97	55,43	1,97	7,03
PF10 (n = 4)	48,39	56,03	2,34	4,50

En ce qui concerne le groupe expérimental, il s'est amélioré de façon significative à l'épreuve globale ainsi qu'à chacun des quatre comportements de lecture. De plus, cette amélioration est toujours significativement supérieure à celle du groupe de comparaison. Ces résultats démontrent que pour une même période d'intervention (240 minutes), l'utilisation du programme L.I.R.E. permet à l'enfant de récupérer davantage, en comparaison à l'enseignement habituel fourni en dénombrement flottant.

Autre point important, ce programme, à départ syllabique, ne permet pas seulement à l'enfant d'apprendre à décoder mais aussi, et surtout, de comprendre le message lu (associer un mot à une illustration, répondre à une question après avoir lu une phrase). Il faut toutefois noter que l'épreuve de lecture utilisée est fortement reliée au matériel d'apprentissage utilisé. Ainsi, afin de favoriser une mesure adéquate des progrès en lecture, les

recherches subséquentes devraient utiliser un test standardisé, en plus de l'épreuve de lecture.

En ce qui concerne la performance (nombre de bonnes réponses données en six minutes) des élèves à travers les différents programmes de renforcement, bien que celui-ci diminue de PF1 à PF2, elle se stabilise par la suite. De plus, le nombre d'erreurs diminue par rapport aux réussites, bien que les comportements de lecture soient plus longs et plus difficiles. Les enfants gardent le même taux de réponse et augmentent leurs réussites, bien qu'ils reçoivent de moins en moins de jetons. L'importance des renforçateurs matériels est graduellement remplacée par celles des renforçateurs sociaux et de l'histogramme de performance quand, au début, les jetons avaient servi à stimuler les enfants à commencer le programme.

Le programme L.I.R.E. semble donc un moyen efficace pour effectuer des rattrapages chez des enfants ayant des troubles d'apprentissage en lecture, dans le cadre de l'enseignement en dénombrement flottant. Toutefois, il sera important d'expérimenter l'application du programme dans un contexte d'intégration au milieu régulier, des élèves en difficulté. De plus, de par la mesure critériée que permet l'épreuve de lecture, on pourra travailler de façon plus efficace à la prévention et la récupération à très court terme des difficultés en lecture. La recherche future devra en tenir compte.

RÉFÉRENCES

BLOOM, R.D., "Learning to read; an operant perspective", in Reading Research Quarterly, 1973, 8, 147-166.

GRAY, B.B., BAKER, R.D. et STANCYK, S.E., "Performance determined instruction for training in remedial reading", in Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 255-265.

HARING, M.G. et HAUCK, Mary Ann, "Improved learning conditions in the establishment of reading skills with disabled readers", in Exceptional Children, 1969, 35, 341-352.

MARUCA, F., COUTURIER, Pauline et MORNEAU, G., Programme d'entraînement à la lecture pour les enfants présentant un retard d'apprentissage, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1978.

MCKERRACHER, D.W, "Alleviation of reading difficulties by a simple operant conditioning technique", in Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1967, 8, 51-56.

MONTAMBEAULT, R., ARCHAMBAULT, J. et NADEAU-SAVOIE, Nicole, Fiches de lecture du programme L.I.R.E. (vol. 1 à 4), CECM, Bureau de la consultation personnelle, 1979.

MONTAMBEAULT, R., NADEAU-SAVOIE, Nicole, ARCHAMBAULT, J., OUELLET, G., GAGNÉ, G. et GLADU-BISONNETTE, Sylvie, Applications de techniques de modification du comportement à la prévention et à la rééducation des difficultés en lecture, Rapport de recherche, CECM, Bureau de la consultation personnelle, 1979.

STAATS, A.W., BREWER, Barbara, A. et GROSS, M.C., "Learning and cognitive development : representative samples, cumulative hierarchical learning and experimental longitudinal methods", in Monographs of the Society for Research in Child Development Serial, 141, 1970, 35, (8).

SYLVESTRE DE SACY, C., Bien lire et aimer lire, Paris, ESF, 1974.

Texte 14

MELI[1] OU LA LECTURE RECONSIDÉRÉE*

INTRODUCTION

On ne pourra réaliser l'intégration des clientèles scolaires marginalisées et, ultérieurement, l'instauration d'un seul régime éducatif que dans la mesure où l'enseignement sera individualisé. Ce crédo de base de la division des Ressources et du développement, unité rattachée au service de l'Adaptation de la CECM, s'assortit d'autres conditions telles que l'usage de programmes universels, le recours à une évaluation pédagogique critériée et continue, et l'attribution à l'école d'une plus large autonomie de gestion pédagogique.

Il s'agit là d'une perspective ambitieuse qui ne peut se comparer à un redressement ou à une amélioration allant dans le sens de la nouvelle politique du ministère de l'Éducation. Première concrétisation de cette perspective, MELI se présente à la fois comme le témoin et la preuve de la faisabilité et de l'efficacité de la conception synthétisée plus haut.

1. Méthode expérimentale de lecture individualisée.

* HOTTLET, Christian, MELI ou la lecture reconsidérée, in Apprentissage et Socialisation, vol. 4, no 1, 1981, p. 26-39.

Les conditions de l'élaboration de MELI

Au départ, nous voulions reformuler les programmes d'enseignement des matières de base au primaire. Dans la perspective d'une intégration réalisée, les groupes-classes deviendraient beaucoup plus hétérogènes. La grande diversité des intérêts et des niveaux d'acquisition commanderait alors, pour le français et les mathématiques, de très larges éventails d'objectifs afin de satisfaire tous les besoins.

Un autre souci tenait au cadre théorique d'appui d'intervention. Que l'enseignement demeure encore de nos jours une entreprise fondée essentiellement sur l'intuition et l'expérience, nous apparaissait comme une grave lacune. De toute évidence, l'emploi d'un modèle explicatif de l'apprentissage assure davantage de rigueur et de cohérence à l'intervention.

Il s'agissait enfin de découvrir et d'adapter un dispositif organisationnel rendant possible un enseignement individualisé. On contourna l'obstacle en utilisant un système de tuteurs, par lequel des élèves, généralement plus âgés et possédant un minimum de maîtrise des habiletés de lecture, interviennent auprès d'élèves plus jeunes et qui doivent apprendre à lire.

Nous venons de caractériser MELI en indiquant qu'il s'agit d'une méthode de lecture enseignée par des pairs et conçue d'après une théorie d'apprentissage qui couvre toutes les habiletés requises pour bien lire.

Le cadre théorique

L'originalité de MELI tient au fait que l'on a admis au préalable ce qui suit : pour enseigner quelque chose à quelqu'un, il est très utile d'appuyer ses démarches sur un cadre théorique d'apprentissage. Cette précaution garantit dans une large mesure la cohérence des interventions. Elle permet également d'expliquer les comportements ou, éventuellement, de découvrir pourquoi les changements attendus ne se sont pas produits.

Nous avons choisi le modèle du behaviorisme social de A. Staats (1975) principalement à cause des évidences empiriques déjà obtenues lors d'essais de validation de la théorie.

A. Staats a tenté d'élaborer une conception générale et unifiée du comportement humain et de l'apprentissage. Il s'est penché successivement sur les théories traditionnelles et sur les théories behavioristes de la personnalité. Ayant observé que chacune mettait l'emphase soit sur la notion de structure biologique et de maturation, soit sur l'influence de l'environnement, il en est arrivé à la conclusion qu'aucune n'expliquait de façon satisfaisante les apprentissages humains complexes. Il a donc adopté une position de conciliation dans laquelle il considère que les structures biologiques de l'individu constituent une condition nécessaire mais non suffisante de la manifestation des comportements humains. Pour lui, le comportement humain dépend également de la personnalité de l'individu.

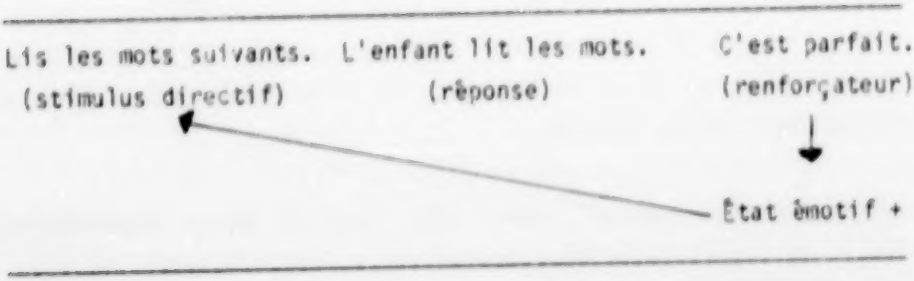
Celle-ci se compose de trois systèmes : linguistico-cognitif, instrumental ou sensori-moteur, émotif-motivationnel. Ces systèmes, qui résultent des interactions entre l'individu et son environnement, se développent dès la naissance selon les principes d'apprentissage (interaction des conditionnements classique

et instrumental) et selon un processus cumulatif et hiérarchique. Ces systèmes de personnalité se combinent et fusionnent pour constituer la personnalité actuelle d'un individu. Il est donc juste de dire que la personnalité n'est ni héritée ni strictement dépendante des influences de l'environnement. Elle se construit graduellement au cours d'une longue suite d'expériences souvent fort complexes. Cette complexité a d'ailleurs masqué les phénomènes en cause, en donnant l'impression qu'il s'agissait de processus internes dépendant de la maturation.

On peut donc déduire que la personnalité est un effet du comportement contrôlé par l'environnement, de même que la cause du comportement dans les situations nouvelles auxquelles se trouve confronté l'individu. Somme toute, l'être humain s'avère capable d'autodétermination; il n'est contrôlé ni par des facteurs génétiques ni par les contingences de son environnement.

Ce modèle accorde une grande importance aux mécanismes permettant à un organisme d'apprendre. Ceux-ci sont régis par les principes de conditionnement classique et instrumental et, plus spécialement, par l'interaction de ces deux types de conditionnement. Ainsi la chaîne instrumentale décrite dans la figure 1 induit un état émotif positif chez l'enfant qui est heureux d'avoir bien effectué la tâche.

FIGURE 1 : Interaction des conditionnements classique et instrumental



Cet état émotif positif s'associe au stimulus directif (chaîne classique), de sorte que le stimulus acquiert à son tour des propriétés renforçantes. Cela explique que si on place l'enfant dans des conditions où il peut toujours répondre correctement et que ses réponses sont ainsi renforcées, il finira par aimer la lecture.

Quant au processus cumulatif de l'apprentissage, il réfère au phénomène d'accélération que l'on observe chez un enfant qui effectue des tâches mettant en cause une habileté particulière. Pour la lecture, l'apprentissage des premières lettres de l'alphabet exige beaucoup de répétitions; cependant ce nombre diminue pour les suivantes. Les choses se passent comme si l'enfant apprenait plus vite.

Enfin l'aspect hiérarchique de l'apprentissage concerne l'ordre de présentation des éléments à apprendre. La plupart des méthodes de lecture se sont souciées d'ordonner les éléments de contenu dans un but d'économie. Pour sa part, Staats a identifié cinq répertoires ou groupes habiletés que le jeune enfant doit maîtriser pour atteindre un niveau fonctionnel de lecture. Comme

ces répertoires ont été décrits dans un des derniers numéros d'Apprentissage et Socialisation[2], nous ne voyons pas l'intérêt d'y revenir.

L'élaboration de la méthode

Nous avons effectué un premier déblayage au cours de l'année 1978. Les objectifs visés concernaient l'identification des éléments de lecture ainsi que les procédés d'enseignement appropriés. Au mois de juin déjà cette étape était franchie. Il restait alors à ordonner les éléments de lecture en respectant les différents répertoires. Nous avons réalisé cette seconde opération durant le deuxième semestre, et c'est en février 1979 que nous avons soumis notre méthode à une pré-expérimentation.

Le matériel se présentait sous forme de fiches cartonnées reliées par des anneaux. Chaque fiche contenait un ou plusieurs stimuli de lecture. Il était entendu que cette pré-expérimentation, qui s'est effectuée dans trois classes de première année, devait nous servir comme une sorte de révélateur des défauts portant sur la présentation, les consignes, la condition d'exercice (facteur de répétition), et enfin le rôle du dessin.

Effectivement, bien que fort encourageant au niveau des résultats, le rapport de la pré-expérimentation nous a apporté une foule d'observations propres à améliorer l'instrument ainsi que le cadre organisationnel utilisé.

2. MAINGUY, Élizabeth, "En venir à lire... pour le plaisir, selon Staats", in Apprentissage et Socialisation, 3 (1, 1980), p. 35-40.

L'étape suivante consistait à intégrer à notre instrument les améliorations suggérées par cette première tentative d'application. Ce travail a été fait au cours de l'été 1979, ainsi que la planification nécessaire à une expérimentation devant toucher un échantillon respectable et couvrir toute l'année scolaire.

La méthode

La présentation

À défaut d'offrir au lecteur un exemplaire de MELI (837 pages), nous allons faire de notre mieux pour décrire cet outil.

MELI se présente sous la forme de cinq cahiers répartissant plus ou moins équitablement 59 séries de 100 stimuli de lecture. Chaque série ou unité est numérotée. De même, à l'intérieur de chaque unité, chaque stimulus de lecture est également numéroté.

Chaque unité est séparée par une page en couleur. Les consignes destinées à l'élève ainsi qu'au maître se trouvent indiquées sur chaque page.

Les stimuli de lecture qui doivent être enseignés sont présentés successivement en caractères de trois grosseurs différentes.

La hiérarchie

On enseigne tout d'abord les voyelles, puis un premier groupe de consonnes : b, l, m, p, r, t. Dès qu'on a enseigné une première

lettre, on la répète selon une séquence qui tient compte du processus cumulatif de l'apprentissage. Ainsi les six premières unités portent sur des lettres que l'élève apprend à discriminer et à nommer. Celles-ci sont présentées en désordre. On y retrouve également des dessins dont le rôle est de permettre à l'enfant de faire la séparation des lettres, et aussi de l'entraîner à l'attention et au mécanisme stimulus-réponse. À la 7e unité, on aborde ensuite le deuxième répertoire de correspondance grapho-phonémique. Cette fois-ci, l'enfant voit des syllabes qu'il répète d'abord et lit ensuite.

Les séries systématiques : ba, bi, bo, bu, be, bé, bè; ma, mi, mo, etc., nous amènent à la fin de la 9e unité, où leur fusion lui permet de lire des mots et des phrases simples. Déjà, à ce point, on recherche la compréhension de l'enfant. L'intervenant lit les questions sous les phrases afin de vérifier, par la réponse de l'enfant, s'il y a compréhension.

Somme toute, on assiste à un chevauchement des répertoires dès le début. Chaque stimulus, qu'il soit une lettre, une syllabe, un mot ou une phrase, est vu comme une unité. L'enfant apprend également à adopter des comportements originaux de lecture, en ce sens qu'après avoir lu les séries fi, fa, fo, fe, fu, puis il, al, ul, il pourra lire ensuite des mots comme fil.

Pour les lettres qui ne se prononcent pas, la méthode utilise le signe diacritique.

Dans les unités suivantes, les autres lettres sont introduites graduellement. Elles permettent l'apprentissage de nouvelles séries qui, à leur tour, rendront possible l'introduction de mots nouveaux.

On vérifie aussi la compréhension de l'enfant par des dessins que celui-ci doit mettre en correspondance avec certains mots qu'il vient de lire.

Les modalités d'utilisation

Staats établit un parallèle entre l'apprentissage du langage oral et celui de la lecture. Ces deux habiletés sont de même type discriminatif. Dans les deux cas, en effet, des stimuli visuels (les objets, les lettres) déclenchent des réponses verbales. C'est pourquoi il s'étonne du fait que tous les enfants apprennent à parler, mais que beaucoup d'entre eux n'arrivent pas à maîtriser la lecture. Analysant les conditions qui prévalent dans la famille pour l'apprentissage du langage oral, et à l'école pour celui de la lecture, il constate que les conditions sont idéales dans le premier cas, et peu favorables dans le second. En effet, dans sa famille, le jeune enfant fait autant d'essais qu'il le veut au cours de ses périodes de veille et il est renforcé positivement sans délai par la mère. Par contre, à l'école, l'apprentissage débute de façon soudaine et l'enfant est soumis à certaines contraintes comme se taire, rester à sa place et écouter, ce qui fait qu'il est sous-utilisé dans ses possibilités. De plus il est peu renforcé par le maître qui doit s'occuper d'un grand nombre d'enfants.

Staats suggère donc de tenter d'introduire dans la classe des conditions qui se rapprochent de celles que l'on retrouve dans la famille. C'est ainsi que MELI est appliquée sous forme de courtes sessions de travail (3 minutes) et se répète deux fois par jour au minimum.

C'est également la raison pour laquelle on associe aux sessions d'entraînement un système de renforcement extrinsèque. Dans le but de pouvoir donner une attention individuelle à chaque enfant, on utilise le dispositif organisationnel des tuteurs. Des élèves de 6e ou de 5e année sont entraînés à jouer ce rôle.

Le contrôle de l'apprentissage

L'intervenant ou le tuteur utilise une feuille de route afin de noter tous les renseignements pertinents à l'apprentissage. Cette feuille de route permet de consigner le numéro de la session de travail, l'unité abordée, l'endroit où on la commence et où on la termine, le nombre d'erreurs commises, ainsi que le nombre de réponses renforcées. Cette feuille de route, qui est complétée à la fin de chaque rencontre, fournit l'information sur la progression de l'enfant.

Le renforcement

Chaque bonne réponse est renforcée socialement par le tuteur qui y va de : "C'est bien, excellent, oui, etc." et remet du même coup un jeton au tuteuré. Le tuteur est entraîné à se montrer positif à l'égard de son tuteuré, à l'encourager fréquemment et à éviter de lui faire des remarques négatives.

Une fois chaque unité terminée, l'élève tuteuré colorie une grille qui, comme un histogramme, indique visuellement le taux de bonnes réponses. La visualisation des acquis constitue un autre aspect du support apporté à l'élève.

Les jetons accumulés ont une valeur d'échange. Celle-ci est établie conjointement par le titulaire et ses élèves.

Pour passer à l'unité suivante, le tuteuré doit avoir obtenu au moins 95 % de bonnes réponses. Tant qu'il n'atteint pas ce taux, il recommence l'unité.

LE PROJET EXPÉRIMENTAL

L'objectif

Il s'agissait de démontrer de façon évidente qu'un enseignement de la lecture mené en conformité avec les principes énoncés précédemment permettait une amélioration générale du rendement dans cet apprentissage. On postulait également certains sous-produits reliés à cette amélioration, notamment le maintien d'un seuil supérieur de motivation même chez les élèves au cheminement plus lent, ainsi qu'une perception plus positive de l'école.

À ce propos on avait demandé aux enseignants d'être attentifs aux éventuels changements qui pourraient survenir au plan socio-émotif. Cependant, notre hypothèse était fondée sur un ensemble de variables propres à MELI et les conditions d'expérimentation ne permettaient pas d'attribuer les résultats à l'une ou l'autre de celles-ci. En fait, il y avait : la hiérarchie du matériel de lecture et les procédés d'enseignement, les sessions courtes et individuelles, le système de renforcement.

La clientèle concernée

Conformément à nos objectifs de départ nous voulions impliquer tous les élèves du niveau de 1re année dans notre projet expérimental. Rappelons ici que MELI a été conçu dans une perspective d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Nous avons formé l'échantillon devant constituer le groupe expérimental à partir des élèves des écoles A et B. Située dans un quartier défavorisé, l'école A est une école de construction récente à aires ouvertes. La population-cible était constituée par tous les élèves de premièere année, répartis ainsi : deux classes de première année régulière, une classe de récupération et une classe de mésadaptés socio-affectifs. Faisons remarquer d'emblée que cette école tend visiblement à s'orienter vers l'intégration. L'identification des élèves faisant partie des classes catégorielles nous a permis d'obtenir les ressources nécessaires pour le projet. Tout compte fait, cette opération administrative a eu très peu d'incidence sur les activités pédagogiques : les élèves en question participent le plus possible à toutes les activités, de pair avec leurs compagnons des classes régulières, tout en tenant compte de leur rythme propre. Au total, 66 élèves ont été impliqués dans le projet.

Pour sa part, l'école B revêt les traits d'une vieille bâtisse de conception architecturale traditionnelle et ne bénéficie pas des mêmes avantages physiques que l'école A : on y notait un taux maximum d'occupation des locaux, lesquels n'offraient pas d'ailleurs des conditions favorables au déroulement du projet (espace restreint, faible insonorisation). De plus, L'Opération Renouveau y avait déjà planifié de nombreux autres projets, ce

qui eut pour effet de créer des contraintes dans la mise en opération de MELI. La principale fut de ne pouvoir dispenser qu'une seule session d'entraînement par jour. Comme à l'école A, les 34 élèves de première année, répartis en deux groupes de 17, participèrent au projet, sans que l'on tienne compte de leur appartenance au régulier ou au service de l'Adaptation.

C'est une classe de première année de l'école C qui nous a fourni le groupe de contrôle.

Désignées par l'Opération Renouveau et soumises à l'étude des profils socio-pédagogiques menées en 1978 à la CECM[3], ces trois écoles présentaient des clientèles également défavorisées.

La formation du personnel

Toutes les personnes concernées par le projet, soit directement (professeurs, orthopédagogues), soit indirectement (directeurs d'école), ont été invitées à participer à une session de formation de trois jours (les 28, 29 et 30 août), tenue au Centre des ressources de la CECM . On y a abordé les aspects suivants :

- les fondements théoriques de l'approche behaviorale et plus particulièrement les développements concernant la lecture (répertoires fondamentaux de comportement);

- le matériel de lecture;

- la méthodologie à employer;

3. CRESPO, Manuel, Profil socio-pédagogique des écoles françaises de la CECM, Service de l'Adaptation, CECM, 1978.

- le système de renforcement (jetons, histogramme);

- la réalisation d'une session de simulation destinée à familiariser les personnes au fonctionnement de la méthode.

Cette opération, qui s'est avérée très utile tant par son contenu théorique que pratique, a permis à tous les participants d'aborder le projet de façon plus détendue.

La présence quotidienne d'une animatrice[4], dès le début du déroulement du projet, a permis de compléter l'information reçue lors de ces trois journées.

L'évaluation

Tous les élèves des trois écoles concernés par le projet furent évalués au moyen de deux instruments :

- un test de lecture, le BQAL[5] (Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture);

- une épreuve de lecture bâtie à partir de la hiérarchie de MELI.

---

4. Ce projet expérimental a été possible grâce à la collaboration du service de l'Adaptation de la Commission scolaire Sault-Saint-Louis. Mademoiselle Annie Dejean, professeur au Sault-Saint-Louis a assumé l'animation du projet durant toute l'année.

5. CAMPEAU-FILION, Francine et Gaston GAUTHIER, B.Q.A.L., Presses de l'Université du Québec, 1978.

Enfin, nous avons évalué également une classe de 2e année à l'école A, afin de pouvoir comparer éventuellement, en septembre 1980, les résultats des groupes expérimentaux avec d'autres à l'intérieur de la même école.

On fit passer les prétests dès le début de l'année scolaire (septembre). On soumit les élèves aux mêmes épreuves en post-test dès la fin de mai et le tout se termina au début de juin.

D'une façon générale, ce sont les mêmes personnes qui ont fait passer les tests et les épreuves de lecture lors des deux évaluations.

La formation des tuteurs

On entreprit la formation des tuteurs dès le début de septembre, au rythme de deux périodes quotidiennes durant deux semaines.

On informa les élèves de 6e année qu'ils seraient libres de jouer ou non le rôle de tuteur. On exigea cependant que tous participent à l'entraînement, afin qu'ils puissent ensuite décider en connaissance de cause. On aborda graduellement les aspects psychologiques (attitudes, importance du rôle) et techniques (démarche, feuille de route, histogramme). La simulation leur permit d'assumer la tâche sans risque pour leurs tuteurés. De cette façon chaque futur tuteur eut l'opportunité de devenir successivement tuteur et tuteuré. Les élèves de 6e année se familiarisèrent ainsi avec les principes de la méthode, les procédés d'enseignement, le contrôle des réponses, les attitudes à développer vis-à-vis de leur tuteuré.

Vers la fin de septembre, les élèves exprimèrent le désir de commencer pour de bon. Certains avaient même déjà effectué des approches auprès des petits pour se trouver un tuteuré. On les invita alors à réfléchir à leur engagement de tuteur.

Le déroulement du projet

C'est au début d'octobre que le projet débuta effectivement. La première semaine fut considérée comme une période de rôdage tant du point de vue de l'application des procédés d'enseignement que de l'instauration de la relation entre le tuteur et son tuteuré.

Il est intéressant de remarquer que tous les élèves de 6e année décidèrent de s'impliquer dans le projet, soit comme tuteur, soit comme remplaçant, et que presque tous se trouvèrent un tuteuré en dépit de l'interdiction de choisir parmi ses frères et soeurs. De plus, quelques dyades seulement durent être réorganisées au cours de l'année.

À l'école A, les sessions se déroulaient deux fois par jour, à 8h30 et à 13h00, et duraient effectivement trois minutes. À cette période de temps s'ajoutait celle requise pour le remplissage de la feuille de route et éventuellement de la grille d'évaluation.

Les mercredi et vendredi, on supprima la session de l'après-midi à cause d'autres activités. Cependant, ces jours-là, la session du matin était portée à cinq minutes.

À l'école B, l'existence d'autres projets nous contraignit à remplacer les deux sessions quotidiennes de trois minutes par une seule, d'une durée de cinq minutes.

Il nous apparaît utile de mentionner ici que les conditions matérielles, satisfaisantes à l'école A, étaient malheureusement insuffisantes à l'école B. Alors qu'au premier endroit, on disposait d'aires insonorisées et d'autres espaces, à l'école B, on devait se contenter d'un seul local pouvant contenir les 34 tuteurs et leurs 34 tuteurés. Ceci entraînait un niveau de bruit difficilement tolérable et compliquait singulièrement la tâche des tuteurs. En effet, ceux-ci ne pouvait entendre clairement les réponses de leur tuteuré respectif et risquaient de cette façon d'être mis en situation de renforcer des réponses erronées. Pour obvier à cet inconvénient, une moitié des dyades se regroupaient dans le local des élèves de 6e année et l'autre, dans celui de 1re.

LES RÉSULTATS

Les résultats académiques

À l'école A, sur les 66 élèves constituant la population-cible du projet, 7 ont déménagé en cours d'année. À la fin du mois de mai, il restait donc 53 élèves qui se classaient comme suit :

- des 42 élèves appartenant aux deux classes de 1re année régulières :
  - . 6 ont terminé les cinq cahiers et lisaient en bibliothèque;

. 11 sont rendus au 5e cahier;
. 23, au 4e cahier;
. 2 (dont un déficient léger) finissaient le 3e cahier;

- des 9 élèves de la classe de récupération :
  . 4 sont rendus au 4e cahier;
  . 2, au 3e cahier;
  . 3 (dont un déficient léger) terminaient le 2e cahier;

- des 8 élèves de la classe de mésadaptés socio-affectifs :
  . 5 (dont un déficient léger) sont rendus au 4e cahier;
  . 3 (dont un déficient léger), au 3e cahier.

À l'école B, sur les 34 élèves présents au début de l'année, deux ont déménagé en cours d'année. Il est donc resté 32 élèves qui se classaient comme suit :

. 4 sont rendus au 5e cahier;
. 17, au 4e cahier;
. 5, au 3e cahier;
. 6, au 2e cahier.

Si l'on considère que les trois premiers cahiers correspondent grosso modo au programme de lecture de la 1re année, on s'aperçoit aisément que l'ensemble des élèves ont couvert au minimum ce programme, et plusieurs d'entre eux, le programme de 2e année également.

Les tableaux 1 et 2 indiquent, pour chaque élève des deux écoles, les renseignements suivants :

- 1re colonne : l'unité de lecture atteinte.
  (Rappelons ici que l'ensemble comprenait 59 unités et que certains élèves, qui avaient terminé les unités, lisaient en bibliothèque.)

- 2e colonne : le nombre de fois que l'élève a manqué sa session de lecture à cause d'une absence ou d'une arrivée tardive à l'école.

- 3e colonne : le fonctionnement intellectuel.
  (La cote pondérée en stanine [1 à 9] est obtenue par l'administration d'un test collectif.)

Comparaison des résultats entre les deux écoles

Plusieurs variables ont joué indépendamment dans les deux milieux expérimentaux. Dès lors, on ne peut guère tirer de conclusions fermes. Tout au plus peut-on formuler quelques hypothèses sur les causes qui seraient à l'origine des différences dans les résultats. En premier lieu, nous croyons qu'une session unique de cinq minutes est loin d'être équivalente à deux sessions de trois minutes. Le principe de l'étalement des sessions d'entraînement est capital. Staats lui-même prétend que les sessions devraient, idéalement, se limiter à une ou deux minutes. D'autres chercheurs sont du même avis.

Comme autre variable, on peut citer également les différences dans les conditions physiques, presque idéales à l'école A et insuffisantes à l'école B. Enfin le hasard a fait en sorte que

TABLEAU 1 : École A - tableau récapitulatif des résultats individuels[1]

	Classes régulières Groupe 1			Groupe 2			Classe de récupération			Mésadaptés socio-affectifs		
Él.[2]	Un.[2]	Abs.[2]	F.I.[2]	Un.	Abs.	F.I.	Un.	Abs.	F.I.	Un.	Abs.	F.I.
1	Bibl.	0	8	57	0	4	35	17	N.D.	35	16	4
2	39	55*[3]	7	37	5	3	39	6	N.D.	31	21*	2
3	47	6	6	36	7	2	14	32*	N.D.	31	13	1
4	36	10	5	36	0	4	22	21*	N.D.	31	0	3
5	Bibl.	9	7	39	4	4	26	20*	N.D.	30	53*	1
6	53	0	8	47	3	N.D.	21	27*	N.D.	30	17	1
7	Bibl.	0	4	44	4	5	31	50*	N.D.	26	5	2
8	Bibl.	6	5	35	12	2	30	47*	N.D.	23	14	N.D.
9	55	14	6	44	2	5	30	10	N.D.			
10	33	23*	6	37	3	6						
11	40	34*	N.D.[3]	27	15	2						
12	49	23*	N.D.	44	12	3						
13	Bibl.	10	3	44	15	N.D.						
14	33	44*	5	33	22*	4						
15	38	0	3	30	45*	3						
16	43	25*	5	27	4	3						
17	55	17	6									
18	47	25*	6									
19	Bibl.	18	5									
20	32	10	3									
21	Bibl.	4	6									
22	47	0	5									
23	33	1	5									
24	37	0	3									
25	44	0	4									
26	47	19*	4									

1. Voir le texte explicatif qui introduit les tableaux 1 et 2.
2. Él. = élèves; Un. = unités; Abs. = absences; F.I. = fonctionnement intellectuel
3. N.D. = non disponible

* = taux élevé d'absence ayant un impact évident sur l'apprentissage.

TABLEAU 2 : École B - tableau récapitulatif des résultats individuels[1]

	Groupe 1			Groupe 2		
Él.[2]	Un.[2]	Abs.[2]	F.I.[2]	Un.	Abs.	F.I.
1	32	0	4	42	4	5
2	34	5,5	4	32	12	4
3	55	0,5	3	50	5	8
4	30	2,5	3	37	19,5*	5
5	14	16,5	1	34	2,5	4
6	40	11,5	7	22	51,5*	4
7	47	5	6	16	7	5
8	15	36*[3]	1	40	15	9
9	24	5	3	?	17	N.D.[3]
10	28	3,5	2	32	17	3
11	25	13	3	30	8	N.D.
12	31	23,5*	3	21	22*	N.D.
13	30	4	5	32	13,5	4
14	30	4	1	33	5	5
15	32	22*	3	50	9,5	6
16	27	9	3	38	12	5

1. Voir le texte explicatif qui introduit les tableaux 1 et 2.
2. Él. = élèves; Un. = unités; Abs. = absences; F.I. = fonctionnement intellectuel.
3. N.D. = non disponible

* = taux d'absence ayant un impact évident sur l'apprentissage.

l'expérience a pris davantage l'allure d'un projet d'équipe à l'école A qu'à l'école B. Mentionnons ici l'absence de démarches de sensibilisation auprès de certains intervenants à cause du phénomène des affections de postes.

Un autre aspect qu'il convient d'aborder au niveau des résultats est celui du temps investi par les élèves de 6e année. L'objection la plus fréquente serait que ces élèves perdent le temps qu'ils consacrent aux plus jeunes. Une analyse des questionnaires soumis aux tuteurs indique que beaucoup d'entre eux ont bénéficié de l'expérience au plan académique : plusieurs éprouvant encore d'énormes difficultés en lecture, leur implication dans le projet constituait un excellent moyen de combler des lacunes. Plusieurs tuteurs ont découvert les subtilités et les illogismes de la langue française, ont appris des mots nouveaux, ont déboqué en lecture. Citons ici le cas d'une élève dont le rendement académique général apparaissait comme très faible, jusqu'au moment où l'on se rendit compte qu'elle ne savait pas lire! Devant son désir de participer au projet, on s'arrangea pour lui permettre de travailler les unités au fur et à mesure qu'elle devait les présenter à son tuteure. Il en résulta non seulement une amélioration sensible de sa performance en lecture, mais aussi une transformation de sa personnalité : elle avait retrouvé confiance en elle.

Les effets secondaires sur la personnalité

Pour beaucoup d'élèves de 6e année, le rôle de tuteur joué tout au long de l'année a eu des effets importants sur plusieurs aspects de leur personnalité. Ils ont amélioré ou retrouvé leur confiance en eux, comme ont pu l'attester non seulement les élèves eux-mêmes, mais également leurs professeurs et leurs parents.

TABLEAU 3 : Résultats des moyennes et écarts type obtenus au prétest

École		Épreuve de lecture	Test BQAL
A	M.[1]	1,15	6,34
	É.T.[2]	1,5	4,05
B	M.	1,04	7,86
	É.T.	2	8,21
C	M.	2	5,15
	É.T.	0,79	1,57

1. M. = moyenne (sur 100)
2. É.T. = écart type

En ce qui concerne les élèves de 1re année, les enseignants n'ont pas observé les inhibitions et les résistances qu'ils rencontraient les années précédentes. Un enseignant l'a exprimé comme suit : "Je les sens réticents lorsqu'il s'agit de travailler en groupe, alors qu'ils se montrent toujours prêts et pleins d'entrain pour le projet avec les grands amis".

Les contacts entre tuteurs et tuteurès ont engendré des liens très étroits dans de nombreux cas. Ces liens se sont concrétisés extérieurement par la prise en charge des petits par les grands, par l'échange de cadeaux personnels, par des invitations de visites aux foyers respectifs.

La qualité des relations qui se sont ainsi établies a amené les enseignants à organiser des petites fêtes collectives contribuant à consolider les liens et à permettre des échanges.

TABLEAU 4 : Comparaison des groupes, en utilisant le test t de Student

Groupes	Test BQAL (au prétest)	Écart type
A-B	t 0,97 dif. 79	non-significatif
A-C	t 1,03 dif. 40	non-significatif
B-C	t 1,22 dif. 63	non-significatif

Analyse statistique des résultats

L'objectif essentiel du projet consistait à vérifier l'hypothèse selon laquelle MELI constituait une solution scolaire aux échecs en lecture. Afin de pouvoir interpréter les résultats obtenus aux épreuves et aux tests, nous avons utilisé un groupe de contrôle équivalent.

Les calculs effectués sur les différences de moyennes, au seuil de signification de 0,05, donnent une équivalence des groupes pour le BQAL.

En ce qui concerne l'épreuve de lecture nous ne retrouvons pas la même équivalence. La différence existe entre le groupe de contrôle et les deux groupes expérimentaux, mais non entre les deux groupes expérimentaux eux-mêmes.

Cette constatation nous empêche de traiter les données obtenues dans les épreuves de lecture. Par contre, le BQAL étant un test standardisé qui offre des garanties de validité, nous avons décidé d'utiliser uniquement les résultats de celui-ci (voir les tableaux 3 et 4, ainsi que 5 et 6).

TABLEAU 5 : Résultats des moyennes et écarts type obtenus au post-test

École		Épreuve de lecture	Test BQAL
A	M.[1]	31,41	57,65
	É.T.[2]	20,10	15,71
B	M.	43,05	62,36
	É.T.	22,99	21,97
C	M.	31,65	48,46
	É.T.	14,79	15,22

1. M. = moyenne (sur 100)
2. É.T. = écart type

Interprétation

Ainsi, au seuil de signification de 0,05, nous avons, au prétest, des groupes expérimentaux et de contrôle équivalents. Nous avons également une équivalence entre les deux groupes expérimentaux A et B (voir les tableaux 3 et 4).

Au post-test par contre, nous trouvons, au seuil de signification de 0,05, une différence significative pour les groupes A - C et B - C. Nous pouvons donc conclure que MELI a eu pour effet d'augmenter les gains en lecture chez les élèves de 1re année (voir les tableaux 5 et 6).

TABLEAU 6 : Comparaison des groupes, en utilisant le test t de Student

Groupes	Test BQAL (au post-test)		Écart type
A-B	t 1,05	dif. 79	non-significatif
A-C	t 1,78	dif. 40	significatif
B-C	t 2,22	dif. 63	significatif

Par contre l'analyse n'indique pas de différence entre les deux groupes expérimentaux, lesquels ont cependant appliqué MELI dans des conditions différentes. Rappelons que l'école B donnait une session quotidienne de cinq minutes et l'école A, deux sessions de trois minutes. Nous relevons ici une contradiction avec nos observations faites à partir des résultats bruts des élèves, résultats qui apparaissent supérieurs à l'école A. Nous croyons qu'une analyse plus poussée établirait ces différences. Nous envisageons d'ailleurs de l'effectuer dès que nous en aurons les moyens.

Détails de l'analyse

Nous avons regroupé l'analyse des résultats dans un tableau (voir le tableau 7), où nous avons effectué la répartition de la réponse à la question suivante : au départ et à l'arrivée, c'est-à-dire avant et après le déroulement du projet, les moyennes sont-elles significativement différentes?

TABLEAU 7 : Analyse en termes de moyennes significativement différentes[1]

Groupes (écoles)	Épreuve de lecture	Test BQAL
	Avant (prétest)	
A ou B	non	non
A ou C	oui	non
B ou C	oui	non
	Après (post-test)	
A ou B	oui	non
A ou C	non	oui
B ou C	oui	oui

1. Voir le texte explicatif qui introduit le tableau 7.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

La réalisation d'un projet de cette ampleur a fait ressortir en cours de route une foule de considérations pouvant s'avérer fort utiles aux milieux désireux d'implanter MELI. Il s'agit donc de relever tous les aspects susceptibles d'amélioration.

Le matériel de lecture

Dans l'ensemble, la hiérarchie suivie apparaît satisfaisante. La progression également. On remarque cependant que celle-ci pourrait être plus étalée pour les élèves qui ont un cheminement plus laborieux. Par contre, en augmentant le nombre de répétitions des éléments à enseigner, on ferait perdre du temps aux élèves moyens et plus doués.

En ce qui concerne le vocabulaire, on pourrait faire un effort pour sélectionner davantage de mots contrôlant des réponses émotives positives.

On pourrait également améliorer la qualité des dessins, car plusieurs d'entre eux sont difficiles à identifier.

Enfin, il s'est glissé quelques erreurs dans le choix des mots et des questions de compréhension. Ces erreurs devront être corrigées lors d'une prochaine édition.

La feuille de route

Comme première considération, d'ordre essentiellement pratique, nous recommanderions d'insérer les feuilles de route dans les cahiers, afin d'éviter leur perte et de faciliter les contrôles par les enseignants.

Il faut également noter la complexité des données recueillies dans cette feuille de route. Il semble difficile de réduire encore plus les informations qui doivent y figurer. La seule solution consiste à soigner davantage la préparation des tuteurs.

La grille d'évaluation

On pourrait également intégrer cet élément aux cahiers de lecture, afin d'éviter les pertes possibles et de faciliter le contrôle par l'enseignant. On a relevé des difficultés de compréhension de la grille d'évaluation chez plusieurs tuteurs. Aussi,

pour obvier à cet état de chose, on recommande de remplacer, dans les prochaines éditions, la feuille de séparation des unités par une grille d'évaluation plus explicite.

Pour ces deux instruments (feuille de route et grille d'évaluation), il y aurait lieu de prévoir la rédaction d'un guide à l'usage du tuteur. Ce guide expliquerait en termes simples et clairs, avec des exemples à l'appui, la façon de noter les informations.

L'horaire des sessions

Il serait bon que l'école accorde une attention toute spéciale aux moments de la journée où doivent se dérouler les sessions d'entraînement. Les conclusions auxquelles nous arrivons indiquent qu'il serait impérieux de les placer soit au début des cours (matin ou après-midi), soit encore dès le retour en classe après les récréations, afin de ne pas interrompre les activités des tuteurs.

Les tuteurs

On a observé que beaucup de tuteurs ont rencontré des difficultés à assumer les diverses tâches aux sessions d'entraînement en lecture. Certains ont été littéralement pris de panique, au point de ne plus pouvoir remplir la feuille de route. Nous en arrivons à la conclusion qu'il faudrait reconsidérer la manière dont on s'y est pris pour préparer les tuteurs.

Il y aurait lieu d'entraîner les tuteurs à l'intérieur de groupes plus petits (huit ou dix élèves au maximum), de façon à

assurer un meilleur encadrement. On aurait également intérêt à établir plus rapidement les dyades tuteurs-tuteurès, tout en continuant la formation des premiers.

Ces séances de rôdage pourraient porter sur les voyelles qui ne posent, en général, que peu de difficultés. Dans ce domaine, une vérification individuelle nous semble encore la meilleure assurance.

Les enseignants

Il est nécessaire que les titulaires de 6e année participent aux sessions de formation et s'impliquent également dans le déroulement du projet. Leur présence durant les sessions d'entraînement constitue un élément sécurisant pour leurs élèves, qui se sentent souvent plus à l'aise de s'adresser à eux pour obtenir de l'aide. Les encouragements qu'ils peuvent prodiguer aux tuteurs sont également nécessaires à bien des moments, et spécialement lorsque ceux-ci se découragent devant les difficultés que rencontre leur tuteuré. De même que pour les tuteurès, chez qui l'activité de lecture est associée à des événements agréables, il faut arriver à faire de la tâche du tuteur une activité reliée elle aussi à des situations plaisantes. Pour ce faire, il serait bon d'envisager pour eux des activités de récompense telles que des danses, des jeux libres, des sorties à l'extérieur en groupe ou avec leur tuteuré. On remarque que les fêtes dans l'école atteignent cet objectif, tout en resserrant les liens professeurs-élèves, de même que ceux entre les élèves eux-mêmes.

Texte 15

FAVORISER L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À L'AIDE D'UN PROGRAMME SYSTÉMATISÉ*

L'augmentation effarante du nombre d'enfants dits en difficulté d'adaptation et d'apprentissage pousse tous les éducateurs à s'interroger sur ce phénomène. Dans le seul cas des troubles graves d'apprentissage, nous avons vu cette clientèle qui comptait 443 élèves en 1971 pour tout le Québec, passer à 22 880 élèves en six ans plus tard alors que, pendant ce temps, la population scolaire totale diminuait de 278 114 élèves.

En plus de constater l'accroissement constant de cette clientèle, nous remarquons que ces élèves retournent rarement dans la classe ordinaire avec les autres. Ils restent dans les classes spéciales tout au long de leur cheminement scolaire et constituent un groupe en marge.

Cette quasi-impossibilité pour les enfants de réintégrer la classe ordinaire a pour effet non seulement de limiter leurs possibilités de développement, mais aussi d'enlever beaucoup de motivation aux enseignants du secteur de l'adaptation scolaire.

Or, il est clair que l'école a le devoir de favoriser au maximum le développement global de tous les enfants et que nous devons prendre les moyens de réaliser cette mission de l'école.

---

* LEROUX, Jean-Pierre, Favoriser l'intégration des élèves à l'aide d'un programme systématisé, in Vie pédagogique, no 9, octobre 1980, p. 33-37.

Nous avons donc entrepris, à notre commission scolaire, une réflexion sur l'enseignement en classe ordinaire et en classe spéciale afin de trouver des moyens d'intégrer nos élèves de l'adaptation scolaire à l'enseignement ordinaire et de réduire l'arrivée massive d'élèves en difficulté. Cette réflexion a été le point de départ d'un projet que nous vivons à la Commission scolaire de Drummondville depuis maintenant six ans, projet dont les principales caractéristiques sont :

- la poursuite d'objectifs identiques pour l'enseignement spécial et l'enseignement ordinaire;

- une insistance particulière sur l'acquisition des habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture plutôt que sur les méthodes d'enseignement;

- une économie des apprentissages proposés aux enfants à l'aide d'une définition précise des objectifs terminaux, intermédiaires ou de performance pour chaque matière et chaque étape;

- une évaluation constante des élèves réalisée grâce à une banque d'examens;

- une analyse détaillée des types d'erreurs que l'enfant peut faire accompagnée des correctifs appropriés;

- la création de quatre bulletins différents selon qu'ils s'adressent aux parents, à l'enseignant, au spécialiste ou au directeur;

- l'utilisation de l'ordinateur pour gérer l'évaluation diagnostique;

- un travail de prévention dans les classes ordinaires.

Ce projet a été subventionné en partie par le Service de recherche et d'expérimentation pédagogique du ministère de l'Éducation. Il termine actuellement sa dernière phase expérimentale : l'évaluation.

Étant donné la complexité du projet, il nous semble que la meilleure façon d'en donner une idée claire consiste à relater notre cheminement au cours des années. Nous commencerons donc par la réorientation de la philosophie de l'adaptation scolaire et la vérification d'une première hypothèse de recherche auprès des élèves en troubles légers d'apprentissage; puis nous parlerons de notre réflexion sur l'acte de lire et de l'expérimentation de notre approche avec des élèves en troubles graves d'apprentissage; ensuite, nous dirons un mot des outils et des ressources nécessaires; enfin nous aborderons l'évaluation et les perspectives d'avenir.

ORIENTATION NOUVELLE ET PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION

Dans notre commission scolaire, comme dans plusieurs autres d'ailleurs, nous avions élaboré pour le secteur de l'adaptation scolaire, des "programmes maisons" adaptés, certes, aux difficultés des diverses catégories d'élèves, mais ne poursuivant pas les mêmes objectifs que les programmes officiels. Ces programmes différents constituent, à notre avis, l'obstacle le plus important à l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage.

Nous émettons alors l'hypothèse que si nous adaptons les "programmes maison" de chaque clientèle à celui de l'enseignement ordinaire, nous pourrons retourner les enfants qui ne sont plus en situation d'échec, dans les classes ordinaires.

Nous avons donc fait une analyse comparative des objectifs poursuivis dans les deux enseignements et nous avons divisé ces objectifs par thème, par matière et par étape d'acquisition (quatre étapes par année). C'est ce que nous avons appelé le bilan des acquisitions pédagogiques.

Puis, nous avons sensibilisé les enseignants de l'adaptation scolaire au fait qu'il était nécessaire de poursuivre des objectifs communs et nous nous sommes interrogés sur la meilleure façon d'atteindre les objectifs proposés pour l'apprentissage de la lecture. En effet, aucune méthode ne permet d'atteindre tous les objectifs et les enseignants avaient des points de vue différents sur la façon d'enseigner la lecture. Or cet enseignement est primordial car la majorité des élèves vivant des échecs scolaires connaissent de sérieux problèmes en lecture.

Nous en sommes venus à formuler notre deuxième hypothèse : si nous pouvons corriger et développer les mécanismes de la lecture selon les objectifs poursuivis dans l'enseignement ordinaire, nos élèves pourront réintégrer les classes ordinaires.

Nous voulons prouver que si l'on s'en tient à l'objectif d'apprentissage et non à la méthode, l'enfant pourra apprendre à lire à condition bien sûr qu'il ait acquis les habiletés préalables à la lecture : attention, concentration, organisation spatio-temporelle, discrimination auditive et visuelle.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons élaboré un programme de rééducation (voir tableau 1) pour l'acquisition des habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture et nous l'avons expérimenté pendant huit mois avec un groupe d'enfants de deuxième année en troubles légers d'apprentissage. Nous avons

comparé ce groupe expérimental à une classe de 2e année ordinaire. Les deux groupes avaient le même temps d'enseignement, mais le groupe expérimental travaillait surtout à l'acquisition des habiletés psychomotrices, tout en poursuivant les mêmes objectifs d'apprentissage. Cette expérimentation nous aura permis d'observer que pendant que le groupe-témoin passait de 67 % au prétest à 97 % au post-test, le groupe expérimental passait de 36 % à 96 %. La porte était ouverte à une intégration valable des 14 élèves du groupe expérimental au groupe-témoin. Ces élèves sauf un ont été intégrés à la troisième année ordinaire. Deux ans après, un élève est revenu avec des troubles graves d'apprentissage et deux autres bénéficient des services du "dénombrement flottant". Les autres continuent leur cheminement scolaire sans aide particulière.

RÉFLEXION SUR L'ACTE DE LIRE ET EXPÉRIMENTATION DE NOTRE APPROCHE

Dès le début, nous avons entrepris avec les enseignants de l'adaptation scolaire, une réflexion approfondie sur l'acte de lire. Depuis deux ans, nous faisons aussi cette réflexion avec les enseignants des classes ordinaires du premier cycle. Cette réflexion qui permet à tous d'approfondir le processus de la lecture, vise essentiellement l'économie des apprentissages que l'école propose aux enfants. L'enseignant est plus en mesure de retenir ce qui est pertinent (dans les différentes méthodes), d'abandonner certains gestes peu utiles et d'insister sur d'autres plus rentables.

Tout ce travail de réflexion et de recherche nous a permis de raffiner notre bilan des objectifs pédagogiques en indiquant

lesquels sont terminaux, intermédiaires (en cours) ou de performance pour chaque étape. Cet instrument est indispensable aux enseignants qui expérimentent notre approche avec les élèves

TABLEAU 1 : Programme de rééducation en lecture

Ce programme qui vise l'acquisition des habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture porte sur cinq points :

1. L'entraînement visuo-moteur afin de développer l'habileté à discriminer de façon précise.

2. L'entraînement perceptuel dans le but d'élargir l'éventail de la perception visuelle, d'améliorer l'exactitude de la perception, de développer le pouvoir de concentration, de développer les mécanismes
"d'identification" perceptive et interprétative.

3. La lecture contrôlée pour assurer un mouvement oculaire de gauche à droite précis et régulier pour rendre la perception des symboles graphiques plus globale et mieux ordonnée.

4. Les exercices de mobilité oculaire qui servent à développer la souplesse, la précision, le rythme et la vitesse en lecture.

5. La compréhension de texte.

---

en troubles graves d'apprentissage et fort utile à ceux de l'enseignement ordinaire pour prévenir les problèmes de lecture.

À la suite de la première expérimentation, nous décidons d'expérimenter notre approche avec les élèves en troubles graves d'apprentissage. Pour cette expérimentation, nous émettons l'hypothèse que si nous corrigeons les troubles graves d'apprentissage en lecture en poursuivant les objectifs proposés par le programme officiel, mais en enlevant ceux qui ont été jugés non pertinents au cours de l'expérience précédente, nous pourrons insister sur les objectifs dont l'atteinte est indispensable à l'apprentissage de la lecture et nous pourrons également travailler à la prévention des classes ordinaires.

Au cours de l'expérimentation, les enseignants insistent sur les objectifs terminaux (T) qui doivent être atteints à 80 %; ils enseignent sans insistance les objectifs intermédiaires ou en cours (C) en tenant compte qu'ils reverront ces objectifs à une autre étape et ils se préoccupent des objectifs de performance (P) s'ils en ont le temps. Par exemple, pouvoir lire un texte à une vitesse de 135 mots à la minute est un objectif de performance. Il n'a pas été prouvé lors de l'expérimentation en lecture contrôlée que l'élève qui décodait plus de 135 mots à la minute comprenait mieux que celui qui ne lisait que 130 mots à la minutes et qui n'avait pas atteint l'objectif.

Cette expérience en est à sa quatrième année et nous pouvons dire que les élèves se sont sensiblement améliorés en lecture.

Le tableau 2 nous permet de voir une évolution sensible du rendement en lecture chez les élèves vivant des échecs. Il est important de remarquer que, dès la deuxième année d'expérimentation, les élèves ont au prétest une note plus élevée car notre

intervention dans les classes ordinaires commence à donner des résultats.

TABLEAU 2 : Évolution du rendement en lecture au cours de quatre années d'expérimentation

Année d'expérimentation	Prétest	Post-test	Amélioration
1975-1976	22 %	43,03 %	21,02 %
1976-1977	46,25 %	64,08 %	22,76 %
1977-1978	47,74 %	77,86 %	30,49 %
1978-1979	62,97 %	77,87 %	13,61 %

En 1977-1978, nous n'avons intégré que deux élèves à l'enseignement ordinaire, l'année suivante nous en avons intégré 16 et en 1979-1980, 36. C'est un résultat appréciable si nous considérons qu'il y a cinq ans, nous n'en intégrions aucun. (Voir tableau 3).

TABLEAU 3 : Nombre d'élèves intégrés

Année	Troubles graves[1] d'apprentissage		Mésadaptés socio-affectifs	
	Total	Intégrés	Total	Intégrés
1974-1975	48	2	32	0
1975-1976	96	1	32	0
1976-1977	198	2	48	1
1977-1978	193	2	78	7
1978-1979	189	16	92	6
1979-1980	123	36[2]	92	8

1. Trois ans de retard pédagogique.
2. Deux élèves ont été intégrés au primaire en cours d'année, 12 ont été intégrés au secondaire et 22 ont été partiellement intégrés au secondaire.

LES OUTILS ET LES RESSOURCES

Banque d'examens

Pour intervenir efficacement auprès des élèves, nous devons être en mesure de savoir exactement où ils en sont dans l'atteinte des objectifs.

Nous avons donc constitué une banque d'examens nous permettant de vérifier tous les objectifs à chaque étape. Cette banque n'a pas été montée d'un seul coup au début du projet, mais bien petit à petit selon les besoins.

En 1980-1981, cette banque contiendra 10 examens différents vérifiant les objectifs (terminal, intermédiaire et de performance) de chaque étape (24 étapes pour tout le primaire). Ce qui fera 240 examens en savoir lire, autant en savoir écrire et en mathématiques.

Nous sommes donc en mesure, à l'aide de ces examens, de vérifier les forces et les faiblesses des élèves, mais nous voulions aller plus loin pour éviter à tout prix que les faiblesses d'un élève viennent mettre un frein à ses apprentissages. Aussi avons-nous tenté de découvrir toutes les erreurs qu'un élève pourrait faire et de trouver des correctifs qui peuvent être entrepris par l'enseignant ou par le spécialiste du "dénombrement flottant". (Voir tableau 4).

Quatre bulletins

Le bulletin du Ministère ne répond plus à nos besoins, car il ne nous permet pas d'indiquer les forces et les faiblesses des

TABLEAU 4 : Exemple d'une question d'examen avec liste de réponses possibles et des correctifs appropriés

SAVOIR ÉCRIRE ÉTAPE 2 OBJECTIF TERMINAL	QUESTION D'EXAMEN Continue la suite (sens de gauche à droite)
RÉPONSES POSSIBLES	A) Les trois suites sont dans l'ordre gauche-droite, et la distance est respectée. B) Les trois suites sont dans l'ordre gauche-droite, mais la distance n'est pas respectée. C) Les suites sont dans un ordre inverse ou en désordre, mais la distance est respectée. D) Les suites sont dans un ordre inverse ou en désordre et la distance n'est pas respectée. E) Plusieurs éléments ne sont pas reproduits (plus de la moitié).

ACTIONS CORRECTIVES Si la réponse est	Enseignant	Orthopédagogue
B	Travailler la distance entre les suites (notions de groupement).	
C	Travailler l'orientation spatiale (pour l'ordre inverse) et l'orientation temporelle (pour l'ordre : position avant-après). Vérifier la compréhension des consignes.	
D	Travailler les éléments énumérés en B et C selon le type d'erreurs.	
E	Vérifier la compréhension de consignes; la travailler s'il y a lieu; sinon, référer à l'orthopédagogue. Travailler l'orientation spatiale et temporelle avec le groupe.	Vérifier la perception visuelle, les préalables. Travailler l'orientation spatiale et temporelle et la compréhension de consignes, si nécessaire.

élèves. Cependant, les parents sont habitués à lire ce genre de bulletin, aussi avons-nous décidé de produire plusieurs types de bulletin.

Le bulletin des parents est sensiblement le même que celui du Ministère. Il contient des informations normatives.

Le bulletin de l'enseignant donne un aperçu du rendement de l'élève par rapport à chaque objectif et indique des pistes d'intervention pour l'élève en difficulté.

Le bulletin destiné aux spécialistes en "dénombrement flottant" indique les élèves en difficulté dans chaque groupe et propose des correctifs pour les difficultés éprouvées par chacun de ces élèves.

Le bulletin destiné au directeur lui permet de voir rapidement le profil de chacun des groupes. Il peut ainsi décider où mettre les priorités et comment organiser le travail du spécialiste.

L'ordinateur

Gérer un projet aussi complexe devenait bien difficile étant donné le nombre d'informations requises pour intervenir efficacement auprès de l'élève.

L'informatique nous a permis de résoudre les problèmes d'évaluation et de produire nos bulletins. Nous prévoyons ajouter à la programmation des informations précises sur chaque objectif : approches pédagogiques diverses, matériel didactique proposé, volumes de référence, jeux éducatifs, documents audiovisuels.

Les intervenants

Notre projet a pu se réaliser grâce à la collaboration de plusieurs organismes et personnes :

- le Service de recherche et d'expérimentation pédagogique du ministère de l'Éducation;
- l'agent de développement pédagogique en adaptation scolaire de la Direction régionale de Trois-Rivières;
- la Commission scolaire Baldwin-Cartier (bilan d'acquisitions);
- la Commission scolaire régionale de l'Estrie (bulletin informatisé);
- la Commission scolaire de Gatineau (dossier mathématique);
- le cégep de Drummondville (programmation sur ordinateur);
- la Commission scolaire du Cap-de-la-Madeleine (dossier adaptation de programme);
- la Commission scolaire de Drummondville : quatre écoles, cinq directeurs, 27 enseignants (dont six de l'enseignement ordinaire), trois conseillers pédagogiquea et le coordonnateur des services éducatifs.

ÉVALUATION ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Au cours de ce projet, nous avons prouvé la validité de nos hypothèses et nous avons démontré la nécessité de travailler à l'atteinte des objectifs terminaux. Nous avons également augmenté les chances de retour dans les classes ordinaires puisque nous intégrons maintenant 36 élèves en troubles graves d'apprentissage alors que nous n'en intégrions aucun il y a cinq ans.

Nous avons aussi réduit considérablement le nombre des nouveaux arrivés dans la clientèle des troubles graves d'apprentissage. Au début de notre expérimentation, nous ne faisions pas exception à la règle puisque, comme partout au Québec, le nombre d'élèves dans cette clientèle augmentait sans cesse. En 1979-1980, nous avons inversé la vapeur car le nombre d'arrivées est passé de 139 élèves à 123 élèves.

En diagnostiquant rapidement les difficultés d'un élève, nous pouvons le faire bénéficier immédiatement des services du "dénombrement flottant" et éviter ainsi qu'il s'ajoute à la clientèle des troubles légers d'apprentissage. En 1979-1980, nous n'avions que 45 élèves en récupération légère, mais 330 élèves ont utilisé les services du "dénombrement flottant".

La phase expérimentale de notre projet est terminée; nous entrons maintenant dans la mise à l'essai de notre approche pédagogique avec toutes les clientèles de l'adaptation scolaire : déficients légers, infirmes cérébro-moteurs, élèves souffrant de déviations multiples. Cette mise à l'essai avec toutes les clientèles se fera progressivement, dans quelques écoles d'abord. Puis, d'autres écoles s'ajouteront à mesure que les enseignants seront prêts à participer à l'opération et que les ressources nécessaires seront disponibles.

Nous avons fait des progrès considérables, la lutte à l'échec scolaire est bien engagée, mais il reste encore beaucoup de choses à faire.

(L'auteur est conseiller pédagogique en adaptation scolaire à la Commission scolaire de Drummondville.)

Texte 16

LECTURE ET ÉCRITURE : AIDEZ VOTRE ENFANT À S'AMÉLIORER*

Les parents désirent toujours ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants. Ils veulent les voir maîtriser certaines compétences fondamentales, telles que la lecture et l'écriture, sur lesquelles repose une grande partie de leur avenir. De nombreux parents déclarent qu'ils veulent aider leurs enfants dès maintenant afin de réduire la possibilité d'échecs scolaires. Que peuvent-ils faire pour appuyer les efforts de leurs enfants pour apprendre à lire et à écrire.

Voici quelques suggestions et quelques mesures qui seront utiles aux parents.

Servez de modèle à vos enfants

- Mettez-vous en rapport avec les enseignants de vos enfants. Demandez-leur comment vous pouvez les assister dans leur travail scolaire. Montrez à vos enfants que vous croyez à l'importance des études.

- Démontrez à vos enfants que la lecture est une expérience agréable, que vous aimez lire.

- Lisez souvent à vos enfants, demandez-leur de vous faire la lecture.

* STEPHENSON, Bette, Lecture et écriture : aidez votre enfant à s'améliorer, ministère de l'Éducation, Ontario.

- Ayez chez vous des dictionnaires présentant différents niveaux de difficulté. N'hésitez pas à montrer à vos enfants que vous les utilisez.

- Ayez chez vous toutes sortes de livres faciles à lire. La lecture, c'est comme le piano ou le patinage : ça s'apprend. Un enfant apprend à lire en lisant. Organisez quelques lectures familiales, au calme, tous les jours.

Activités quotidiennes

- Lisez ensemble dans la cuisine (étiquettes de paquets alimentaires, recettes).

- Demandez à vos enfants de chercher des numéros dans l'annuaire du téléphone, de rechercher eux-mêmes certains renseignements pour vous dans les pages jaunes.

- Demandez-leur de trouver le prix de différents articles en consultant la table des matières de certains catalogues.

- Avant de mettre la télévision, demandez à vos enfants de lire le programme et de choisir l'émission qu'ils préfèrent voir.

- Ne donnez pas toutes vos instructions oralement. Écrivez des notes à vos enfants. Demandez-leur de vous en écrire. Posez un tableau magnétique sur la porte de votre réfrigérateur ou sur le mur de votre cuisine. Notez-y les tâches que les enfants doivent faire, ce qu'ils ont - ou n'ont pas - la permission de boire ou de manger. Encouragez-les à faire des listes d'achats pour vous. Ces différentes activités

qui sont à leur portée auront certainement plus de résultats que les exercices scolaires de lecture et d'écriture dont le sens leur échappe.

- Réservez à vos enfants un endroit où ils peuvent peindre, dessiner et découper sans avoir à s'inquiéter du désordre. Ils n'acquerront pas immédiatement la coordination nécessaire à la confection de petites lettres. Donnez-leur donc de grandes feuilles de papier pour qu'ils aient suffisamment de place pour faire de grandes lettres.

- Lire, ce n'est pas seulement prononcer des mots ou des lettres : toute lecture implique compréhension. Parlez à vos enfants aussi souvent que possible et, au cours de vos conversations, essayez d'augmenter leur vocabulaire. Lorsqu'un jeune enfant aide sa mère à préparer une salade, il lui demande quelquefois : "Est-ce que je mets la sauce sur la salade maintenant?" Si la mère se contente de répondre "non", l'enfant hésitera à reprendre la conversation. Si, au contraire, elle répète ce que son enfant vient de dire et répond : "Non, tu ne peux pas mettre la sauce sur la salade maintenant", l'enfant sait, en tout cas, qu'il s'est exprimé correctement. La mère qui désire augmenter le vocabulaire de l'enfant peut ajouter : "Si nous versions la sauce sur la salade maintenant, la laitue serait saturée et deviendrait toute molle."

- Lorsque vous voyagez avec vos enfants, discutez de vos expériences. Ces expériences et les discussions qui s'ensuivent aideront l'enfant à comprendre ce qu'il lit.

Lecture, écriture et jeux

- Si votre enfant hésite sur plus de cinq ou dix mots sur tous les cent mots, il faut en conclure que le texte qu'il lit est trop difficile. Encouragez-le donc à lire beaucoup de textes faciles pour qu'il prenne de bonnes habitudes et puisse, par exemple, parcourir une page rapidement. Les enfants qui s'arrêtent à tous les mots ne comprennent pas ce qu'ils lisent; ils oublient l'information aussi vite qu'ils l'apprennent.

- Lorsque vous jouez ensemble avec des lettres ou des mots, aidez vos enfants à voir les différences importantes entre une lettre et une autre et entre un mot et un autre. Il est aussi facile pour un enfant de faire la différence entre deux mots comme rat et mât qu'entre deux lettres comme r et m. Dans la mesure du possible, jouez avec des mots entiers.

- Ne punissez pas votre enfant lorsqu'il fait des erreurs. Pour apprendre à bien parler, les enfants doivent être prêts à se lancer et à prendre des risques. Il est difficile de séparer lecture et écriture. Le fait d'écrire des histoires et d'illustrer leurs propres écrits stimule l'imagination des enfants et leur donne la motivation nécessaire à lire et à écrire. Commencez un livre de récits qui s'appellerait, par exemple, "Mon histoire", et collez-y une photo de l'enfant. Sous la photo, écrivez en caractères moulés une ou deux phrases du genre : "Me voici. Je m'appelle _____. Je suis né le _____. Ma mère s'appelle _____."

- Demandez à votre enfant de découper des images dans des magazines : photos de joueurs de hockey, de musiciens ou de danseurs, suivant leur fantaisie. Ensuite demandez-lui de

coller sa propre photo par-dessus. S'il est encore incapable de le faire, vous devriez écrire, pour lui, et sous sa direction : "Me voici quand je serai grand. Je veux être un joueur de hockey. Je jouerai pour les Maple Leafs." Peu à peu l'enfant crée un récit personnel qu'il peut lire à haute voix à sa famille. Il est important que le vocabulaire choisi soit celui de l'enfant.

- Examinez des photographies et des oeuvres d'art avec vos enfants. Discutez de ce qu'ils voient. Enseignez-leur des mots qui décrivent les formes et les couleurs.

- Demandez à vos enfants de répartir des objets en groupes selon leur taille, leur forme, leur couleur, leur texture.

- Servez-vous de marionnettes faites à la maison. Demandez à vos enfants de mettre en scène les histoires qu'ils viennent de lire. Ils peuvent écrire des scénarios et monter leur propre spectacle, mais ils ont besoin de spectateurs. Entrez donc dans le jeu.

- Encouragez vos enfants à écrire des histoires qui portent sur les dessins qu'ils viennent de faire.

- Demandez à vos enfants de deviner ce que vous êtes en train d'écrire lorsque vous tracez des lettres sur leur dos avec vos doigts. Demandez-leur d'écrire des mots avec leurs doigts dans un bac à sable, puis de retracer les lettres et les mots que vous avez écrit dans le sable.

- Confectionnez, à l'usage de la famille, un album contenant des images intéressantes découpées dans des journaux ou des magazines. Demandez à vos enfants de dire ce qu'ils en pensent.

- Écrivez de courtes descriptions à côté des photographies qui apparaissent dans l'album de famille. Faites en sorte que les albums deviennent des livres de lecture personnelle pour toute la famillle.

- Encouragez les enfants à écrire des lettres : aux gens qu'ils admirent, aux gens qu'ils veulent remercier; pour demander des renseignements. Encouragez-les à tenir un journal.

- Jouez à écrire des annonces publicitaires pour des produits fantastiques qui viennent d'être inventés, ou demandez à vos enfants d'écrire et d'apprendre les paroles de leur disque préféré. Écrire les paroles des chansons "pop" en écoutant un disque, c'est une manière d'apprendre à faire des dictées.

- Amusez-vous à faire des en-têtes en découpant des mots dans un journal.

- Jouez aux devinettes, des chansons d'enfant, des poésies fantaisistes ou des phrases difficiles à prononcer du genre : la chemise de l'archiduchesse, est-elle sèche, archisèche?

- Jouez au scrabble, au lexicon, au bingo et à toutes sortes de jeux où il faut se servir des mots. (Vous pouvez fabriquer vos propres fiches de bingo en tirant des traits sur des feuilles de papier et en faisant 9, 16 ou 25 carrés suivant l'âge des enfants.) Dans les carrés, écrivez des lettres ou des mots que vos enfants doivent apprendre à reconnaître, à épeler ou à lire.

Jouez à écouter

- Lorsqu'ils sont dans l'autobus ou dans le jardin, demandez à vos enfants de fermer les yeux et d'écouter. Qu'entendent-ils? Demandez-leur d'en discuter.

- Les membres de la famille sont assis. L'un d'entre eux a les yeux bandés, l'autre déguise sa voix. L'enfant qui a les yeux bandés doit deviner qui a parlé.

- Une personne s'assied derrière un écran et fait du bruit, avec une paire de ciseaux par exemple, ou en agitant une boîte remplie de fèves sèches. Les autres joueurs doivent deviner ce qu'elle est en train de faire.

- Tapez un air avec vos doigts. Demandez à vos enfants de le répéter et de deviner l'air que vous venez de jouer. Pour commencer, essayez les chansons enfantines qu'ils connaissent bien.

Vous pouvez aider vos enfants énormément en suivant tous ces conseils. Mais la chose la plus importante est de leur donner le bon exemple. Si vos enfants savent sans le moindre doute que vous aimez lire et écrire, il est probable qu'eux aussi aimeront lire et écrire. Les recherches ont démontré que l'attitude positive des parents envers l'étude est l'un des facteurs les plus importants contribuant aux progrès de l'enfant.

PARTIE IV

DES FORMULES D'INTERVENTION

Texte 17

ÉVALUATION DES MODÈLES EN "DÉNOMBREMENT FLOTTANT" ET DES ENTREVUES*

NDLR. - Dans le texte qui suit plusieurs sigles sont utilisés. En voici la signification.

D	Direction
DFA	Professeur en dénombrement flottant à l'accueil
DF	Dénombrement flottant
OR	Opération Renouveau
A	Accueil
ORT	Orthopédagogie
CAT	Catégorie
Rg	Régulier
Rg 1er	Professeur régulier 1er cycle
Rg 2er	Professeur régulier 2er cycle

* DRAPEAU, Géraldine, "Évaluation des modèles en dénombrement flottant et des entrevues", in Analyse et proposition d'un modèle dans l'emploi de la formule du dénombrement flottant à la CECM, Division des ressources et du développement, Service de l'adaptation, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1981, p. 112-139.

INTRODUCTION

Des modèles fondamentaux que nous avons identifiés lors de la première partie de cette étude parue dans notre rapport de juillet 1980, nous avons retenu les deux pilliers de base que sont les modèles "retiré" et "intégré". À partir de notre analyse précédente nous allons faire une discussion générale sur les données de l'observation et des entrevues pour faire ressortir les mérites respectifs de chacun des modèles "retiré" et "intégré".

Les données de l'observation comportent une dimension physique et une dimension pédagogique[1]. La dimension physique concorde avec les données physiques de notre étude antérieure telle que nous l'avons présentée dans notre rapport de juillet 1980. Notre recherche révélait une utilisation maximale du modèle "retiré" (de 70 à 100 %) et une utilisation minimale du modèle "intégré" (30 %). Le modèle "intégré" se pratique la plupart du temps avec le modèle "retiré" pour former un modèle "semi-intégré" fréquent à 30 %. Le modèle pur "retiré" ou "intégré" est rare dans un cas comme dans l'autre. Les données de l'entrevue comprennent quatre catégories : la perception de la formule et du professeur en DF, la rééducation, l'enfant et les relations interpersonnelles et plusieurs propriétés qui ont fait l'objet d'une analyse comparative et qui avec celle des données de l'observation nous permettrons d'évaluer les modèles "retiré" et "intégré".

---

1. Ces données physiques et pédagogiques sont regroupées en 11 catégories différentes.

1. Évaluation des modèles "retiré" et "intégré" selon l'analyse des données physiques de l'observation

1.1 Au niveau de l'enfant

Le modèle "retiré" bien que fréquent de 70 % à 100 % permet d'offrir les services du DF à 34,3 % d'enfants alors que le modèle "retiré" fréquent à 30 % permet d'offrir des services à 65,7 %, soit plus du double.

1.2 Au niveau des intervenants

Le modèle "retiré" absorbe 48,5 % des intervenants alors que le modèle "intégré" en absorbe 51,5 %. Cela représente 0,78 intervenants pour un enfant dans le modèle "intégré" et 1,41 intervenants pour un enfant dans le modèle "retiré". D'une part, le modèle "retiré" requiert plus d'intervenants et moins d'enfants, d'autre part, le modèle "intégré" requiert moins d'intervenants et dessert plus d'enfants.

1.3 En ce qui concerne le niveau

Le premier cycle est le champ privilégié de l'action du DF, il est concerné à 64 % pour couvrir avec l'accueil (16 %), 80 % de la population concernée. Le secteur préscolaire est desservi à 8 % et le second cycle à 12 %. Il nous apparaît intéressant de relever que dans le modèle "retiré", 68 % du temps de l'intervenant est consacré à 34,3% des enfants alors que dans le modèle "intégré", 32 % du temps de l'intervenant est à la disposition de

"5,7 % des enfants. Cela représente pour le modèle "intégré" une économie de temps deux fois plus grande à celui du modèle "retiré" et un champ d'action deux fois plus vaste (65,7 % d'enfants vs 34,3 %).

Ce sont là des données physiques qui ne considèrent pas encore le pédagogique mais qui déjà soulève un intérêt manisfeste pour le modèle "intégré" tout au moins en ce qui a trait aux catégories traitées.

1.4 et 1.5 Au niveau de la fréquence et de la durée de l'intervention par semaine

La fréquence (78,8 %) et la durée de l'intervention (72 %) sont comme le modèle de beaucoup supérieurs dans le modèle "retiré". L'intervention dans le modèle "intégré" est fréquente à 21,2 % soit près de quatre fois moins et la durée à 28 % soit trois fois moins de temps que le modèle "retiré". Rappelons que malgré tout ce temps deux fois moins d'enfants bénéficient du service DF dans le modèle "retiré" par rapport au modèle "intégré". Ce temps et cette fréquence supérieure ne semblent pas avoir d'effet comparable sur l'efficacité.

2. Évaluation des modèles "retiré" et "intégré" selon l'analyse des données pédagogiques de l'observation

Les données pédagogiques s'ajoutent aux précédentes pour rendre compte de la supériorité du modèle "intégré".

2.1 Au niveau des objectifs

L'analyse précédente nous a permis de constater que le modèle "intégré" a les mêmes objectifs que le modèle "retiré" c'est-à-dire rééduquer l'enfant sans pour autant perdre de vue la dimension éducative de toute pédagogie qui se respecte, le développement intégral de l'enfant. Le modèle "intégré" est donc mieux orienté "pédagogiquement" parlant sans exclure toutefois l'objectif d'intervenir d'une manière orthopédagogique si le besoin est tel que cette intervention s'impose.

2.2 Au niveau du programme

Le modèle "intégré" respecte davantage le programme de la classe régulière, (cote 4,4) que ne le fait le modèle "retiré" (cote 3,4). Ce modèle peut permettre à l'enfant de rester à l'intérieur de sa classe car la formule en DF, intégrative en soi, s'inscrit au service de la classe régulière et doit demeurer le plus près possible de la réalité pédagogique de la classe régulière.

2.3 Au niveau des méthodes

Il nous apparaît délicat de venir ici trancher une fois de plus dans le débat de la méthodologie de l'enseignement de la lecture. Sans prétendre apporter une position "définitive" nous estimons que l'enseignement de la lecture devrait d'abord être une philosophie avant d'être une méthodologie, afin d'éloigner le plus d'intervenants possibles de recettes miracles qui pourraient tenir l'aspect interactionnel du développement langagier parlé ou écrit. Dans cette optique nous favorisons les méthodes dites globales et globales analytiques.

Les méthodes employées à l'intérieur du modèle "intégré" se rapprochent davantage des méthodes globales et analytiques (cote 4,4), dans ce sens nous estimons ce modèle supérieur. Notons que ces méthodes s'inscrivent dans la philosophie du nouveau programme de français au primaire. Les méthodes utilisées à l'intérieur du modèle "retiré" sont plus éloignées de cette philosophie et sont plus près des méthodes mixtes (cote 3,5), lesquelles ne sont souvent que des méthodes synthétiques améliorées.

2.4 Au niveau du matériel et des techniques

Le matériel et les techniques sont comparables d'un modèle à l'autre mais le modèle "intégré" offre plus de possibilités sans pour autant rompre, et nous croyons cet aspect très important, avec le milieu "normal" de l'enfant, c'est-à-dire la classe régulière.

2.5 Au niveau de l'efficacité

Prétendre mesurer l'efficacité d'un modèle par rapport à l'autre nous a semblé une tâche assez complexe. La rééducation peut avoir des effets à court terme qui peuvent être facilement mesurables chez l'enfant par des tests de mesures normatives mais qui en fait ne rendent compte que partiellement du champ mesurable, c'est-à-dire l'enfant avec toute sa dimension cognitive affective et son milieu, sa capacité relationnelle, etc. Pour contrer cet handicap de la mesure normative nous avons jugé bon de critérier notre évaluation en fonction de certains critères pertinents à l'intervention même : sa qualité pédagogique et orthopédagogique et sa référence au problème de l'enfant, sa structure, son objectif, etc. Cette évaluation ne donne pas une différence significative et l'efficacité semble bonne d'un modèle à

l'autre. Malgré tout, l'efficacité des activités proposées à l'intérieur du modèle "intégré" apparaît légèrement supérieure à celle des activités proposées à l'intérieur du modèle "retiré" (4,3 vs 4).

2.6 Au niveau de la participation

Le modèle "intégré" se présente en moyenne plus favorable à la participation de l'équipe des intervenants et des enfants (4,64 vs 3,36). Au niveau des enfants et des intervenants à l'individuel, la participation est la même d'un modèle à l'autre de même qu'au niveau de l'équipe intervenant-enfant. Là où la différence est énorme c'est au niveau de l'équipe enfant-enfant (2,59 vs 4,25) et intervenant-intervenant - enfant-enfant (2 vs 4,5).

3. Évaluation des modèles "retiré" et "intégré" selon l'analyse des données des entrevues

3.1 La perception de la formule en DF

La perception de la formule et du professeur en DF varie du modèle "retiré" au modèle "intégré". Elle se révèle d'éducative-rééducative à éducative dans le modèle "intégré" alors qu'elle est rééducative et éducative-rééducative dans le modèle "retiré". La perception est donc plus "médicale" dans le modèle "retiré". La formule est rééducative et le professeur en DF est un rééducateur. Dans le modèle "intégré" la formule est d'abord éducative avant d'être rééducative. Cette perception va dans le sens des objectifs que nous avons analysés à l'observation et nous y donnons la même qualification. Il ne faut jamais perdre

de vue qu'un enfant est d'abord un être en situation d'apprentissage continu, un être en santé "éducative". Il y aurait moins de troubles d'apprentissage identifiés si on admettait qu'il y a surtout des troubles d'enseignement et que notre perception de l'origine des problèmes d'apprentissage, habituellement reliée à l'enfant ou à sa famille, est trop souvent fausse. Avant d'être orthopédagogue il faut être d'abord pédagogue car les troubles réels d'apprentissage sont rares et les vrais pédagogues qui se sentent responsables des apprentissages continus sont également trop rares aussi, même dans les universités.

D'autre part, le rôle du prof en DF apparaît souhaitable pour tous les répondants autant dans le modèle "retiré" que dans le modèle "intégré". Il est même plus que souhaitable par les D, les DF et les Rg 1er. Cette cote est gratifiante pour le DF spécialement de la part du Rg le car ils sont les premiers concernés par la formule. Cependant le modèle "retiré" qui a reçu une cote légèrement supérieure (3,87 vs 3,47) serait-il très souhaitable au Rg le (5 vs 4) car il permettrait à quelques professeurs de se libérer d'un certain nombre d'enfants jugés trop encombrants dans la classe régulière ou non "éducables"? Si un enfant n'est pas éducable à quoi donc peut servir la rééducation? À moins que la rééducation ait un objectif en vue indépendamment de l'éducation. Alors tout aussi bien lui donner matière à s'exercer!...

3.2 La rééducation

Et elle s'exerce souvent sur le dos de l'enfant et de la famille. En effet l'origine des troubles d'apprentissage est encore et toujours la famille et l'enfant que ce soit à l'intérieur du modèle "retiré" ou "intégré" car le même DF est impliqué dans

l'un et l'autre modèle. Si le DFA le situe dans l'enfant, le D, le DF, l'OR, le Rg et 2e rendent la famille plus responsable que l'enfant. Donc des causes tout autre que l'école même peuvent être à l'origine des troubles d'apprentissage.

Dans ce cas, pourquoi ne pas rentabiliser le système au détriment même de l'enfant et de sa famille? C'est tentant de produire le trouble, même involontairement : "leur père, ou leur mère", n'ont-ils pas mangé des raisins verts? À tout mal son remède! Le système a formé des orthopédagogues pour pallier les manques de l'enfant. Pourtant l'orthopédagogie ne signifie-t-elle pas étymologiquement une rectification pédagogique, une pédagogie corrective. Sommes-nous bien sûrs de l'origine des troubles d'apprentissage?

Les objectifs de la formule en DF sont sensiblement comparables du modèle "retiré" au modèle "intégré" et vont vers la rééducation de l'enfant. Seul l'avis du DFA (3 vs 2) et du DF (4 vs 3) se distingue pour un objectif plus éducatif que rééducatif. Cette nuance est importante, surtout de la part du DF et du DFA bien qu'elle n'ait pas été perçue par l'OR. Elle situe le modèle "intégré" à un plan supérieur et ceci rejoint les données de l'observation.

Le contenu du modèle "retiré" est très différent de celui du modèle "intégré". En effet, le contenu de ce dernier se situe plus près de celui de la classe régulière. Les conséquences pédagogiques qui en découlent sont nombreuses. Entre autres celles de la continuité de l'apprentissage, du contenu avec la classe régulière, du non morcellement de l'enfant, de la coordination des efforts des intervenants. Peut-on penser autrement l'éducation? Certes pas, mais il arrive trop souvent qu'on ne vive pas ce qu'on pense!

C'est ainsi que l'on peut constater que le modèle préféré n'est pas le modèle "retiré" mais le modèle "semi-intégré" ou "intégré". Encore faudrait-il pouvoir le pratiquer. L'essayer sera peut-être l'adopter.

3.3 L'enfant

Le trouble d'apprentissage en français et aussi en mathématiques est le motif habituel de la référence en DF que ce soit dans le modèle "retiré" ou "intégré" mais la démarche première du modèle "intégré" est de recourir à un support pédagogique. La demande que fait le Rg s'inscrit dans la continuité de l'apprentissage. En effet le Rg demande de l'aide pour maintenir l'enfant dans le sillon éducatif normal et non pour l'exclure. Ceci va dans le sens de nos conclusions précédentes et valorise le modèle "intégré".

Que la réponse à la demande soit adéquate ou non ceci paraît très variable et ne semble pas dépendre du modèle, il en est ainsi de la durée de l'intervention. L'A paraît le moins enthousiaste de l'efficacité de l'intervention dans un modèle comme dans l'autre. Ce secteur ne semble pas avoir bénéficié vraiment du DF. Il se peut que le modèle "retiré" qui a été le plus couramment employé dans le secteur n'ait pas apporté les bénéfices escomptés ou bien est-ce la compétence même du DF en soi ou encore son expérience dans l'école. Ce facteur paraît être un atout d'insertion dans le milieu. Les professeurs Rg ont tendance à se méfier de l'inconnu. D'autre part, les D ont tendance à trop vite faire appel à n'importe qui pour être DF parce qu'il est possible en dénombrement flottant d'obtenir une ressource supplémentaire. Ce procédé porte souvent discrédit à la formule elle-

même. N'importe qui ne peut être DF. Nous verrons que la souplesse du professeur en DF ne suffit pas, il faut encore la compétence surtout dans le modèle "intégré".

Il est presque amusant de constater que pour chacun des tenants des modèles, le modèle préféré de l'enfant est celui qu'il pratique. Pour ceux du modèle "retiré", le modèle préféré de l'enfant est le modèle "retiré" avec à l'occasion l'intervention dans la classe régulière. Pour ceux qui pratiquent le modèle "intégré" et "semi-intégré", le modèle préféré de l'enfant est le modèle "semi-intégré". S'agit de projection? Peut-être, seuls les enfants peuvent en témoigner!

Nous avons posé la question à l'occasion à certains d'entre eux. Les enfants se sentent souvent bien là où leur(s) intervenant(s) se sent(ent) bien.

L'intervenant conditionne plus ou moins "involontairement" l'enfant à accepter son modèle. Mais il nous est arrivé d'entendre un enfant exprimer une opinion tout à fait contraire au DF lequel était certain que l'enfant partageait son avis. L'important cependant nous apparaît être l'interaction positive entre les différents intervenants responsables de l'enfant et l'enfant lui-même à l'intérieur d'un modèle donné.

À l'intérieur du modèle "intégré" cette interaction sera forcément positive sinon le DF se sentira mieux dans le modèle "retiré".

D'après l'avis général, le modèle le plus efficace est le modèle "semi-intégré" et s'y rapproche dans la section modèle "retiré". Le modèle jugé le plus efficace est donc un modèle

qu'on ne pratique à peu près pas dans cette section mais qui cependant a déjà été pratiquée dans l'école, et a donné des effets positifs. Dans la section modèle "intégré" le modèle "semi-intégré", qui est pratiqué, et le modèle "intégré" sont jugés efficaces.

Il est également intéressant de relever que le jugement de l'enfant par les autres et par lui-même est relativement plus négatif dans le modèle "retiré" que dans le modèle "intégré". L'enfant se considère parfois minable dans le modèle "retiré" mais heureux de sortir de la classe. L'interaction compenserait ce sentiment. S'il pouvait rester dans la classe et vivre une relation d'aide interne sans être identifier DF, le prolème ne se poserait probablement pas. Le retrait s'avère en quelque sorte un système auxiliaire peut-être bon en soi mais, qui en supprimant le besoin gêne l'apprentissage.

3.4 Les relations interpersonnelles

Les échanges verbaux et écrits sur les programmes, les méthodes et les instruments pédagogiques apparaissent peu fréquents dans le modèle "retiré" (2,51) plus que fréquents dans le modèle "intégré" (3,25). De même les activités communes entre les différents intervenants sont plus fréquentes dans le modèle "intégré" (3,14) que dans le modèle "retiré" (1,16). Dans le modèle "retiré", celles-ci se limitent à un ou deux intervenants alors qu'elles s'étendent à trois intervenants et plus dans le modèle "intégré" et impliquent même la participation d'une équipe complète (RS, DF, OR, ORT) de l'avis de la D, du DF (5) et même du Rg le (4,5). L'OR y travaille également dans un équipe (4), on l'y retrouve avec le Rg et le DF.

Nous pensons que la querelle de spécialistes doit se fondre dans l'harmonie et la coordination des services. Au lieu de services parallèles nous devrions retrouver dans les écoles des services professionnels d'entraide à l'enfance aptes à coordonner leur effort éducatif dans un but éducatif. Que le professeur Rg, de l'A, de l'OR, de l'ORT, du DF soit d'abord et avant tout un éducateur avec un objectif global d'éducation. Chaque spécialiste devrait sortir de l'ornière de sa spécialisation ou retirer l'oeillère de sa formation pour voir l'éducation avec une vue plus large à la dimension de l'enfant et de son apprentissage. Évidemment c'est un point de vue mais c'est le seul que nous jugeons approprié en pédagogie des apprentissages continus. Le modèle "intégré" nous l'offre et mérite, considérant les courants de l'école moderne, qu'on s'y arrête.

D'autre part, la majorité de nos 116 répondants partage l'avis que le modèle peut influencer les relations interpersonnelles. Le modèle le plus apte à favoriser ces relations est le modèle "intégré". Encore faut-il que la personnalité du DF soit ouverte et qu'il soit particulièrement compétent et souple.

En guise de conclusion, nous voulons vous proposer notre essai pour un modèle efficace.

4. Essai pour un modèle efficace

Prétendre, proposer un modèle efficace nous paraît une tentative audacieuse. Cependant les données de cette recherche nous engagent à le faire avec la réserve qui s'impose. Nous allons donc dégager de cette étude quelques critères de base servant à formuler un modèle efficace.

4.1 Les critères d'efficacité

Les critères d'efficacité du modèle peuvent être d'ordre organisationnel et pédagogique.

4.1.1 Les critères organisationnels

Nous partons de trois axiomes, lesquels peuvent se rattachés aux courants écologiques de l'école comme l'écotopie de Calenbach (1978). Ces axiomes sont ceux du modèle thérapeutique de Minuchin (1978).

D'après Minuchin, il serait inadéquat de soigner l'individu sans le milieu car la thérapie individuelle exclut la relationnalité. Or on sait à quel point la rééducation est remise en cause, (cf le rapport Batshaw et Lobrot 1974 et 1978). La rééducation est remise en cause parce qu'elle fait perdre de vue l'éducation. D'une part elle s'arrête au symptôme comme s'il était une chose en soi sans aller au delà chercher sa signification, d'autre part et plus subtilement elle fait comme si le constat était une explication, c'est alors la théorie constitutionnaliste fort déculpabilisante pour le rééducateur.

Il ne suffit pas de connaître le psychisme lui-même ou le psychologique, il faut encore connaître l'environnement ou plus précisément les rapports entre l'environnement et les sujets concernés.

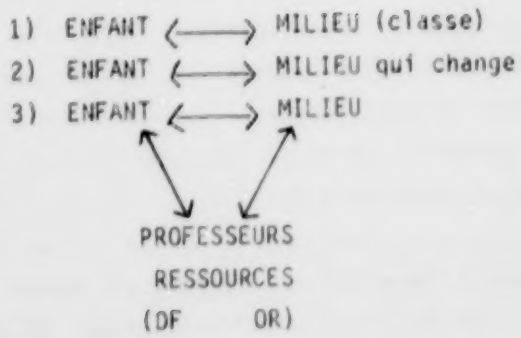
> C'est un peu comme si, à l'époque où on commençait à découvrir la constitution cellulaire des êtres vivants on avait continué à raisonner comme si ceux-ci étaient formés de morceaux homogènes indissociables. (Lobrot, 1978).

La rééducation est et demeure un système en soi qui à sa propre existence. Et c'est le fait non seulement de la rééducation mais également de toutes les spécialisations en général et des services spécialisés en particulier. Dans les services, les recherches et leurs applications, les projets-pilotes sont spécifiques et souvent parcellaires. Dans les écoles les spécialistes et les professeurs réguliers se renferment derrière leur porte. Chacun croyant posséder à lui seul le monopole du savoir met toute son énergie à se distinguer. Le phénomène aboutit finalement au morcellement des activités. C'est une perte d'énergie qui demande au milieu un surcroit d'énergie, car "il faut rendre à César ce qui est à César"... Et le milieu se fatigue car il bénéficie peu des fruits que devraient lui permette les efforts qu'il accomplit pour répondre aux demandes qu'on lui fait. Tout se passe dans les écoles et certaines sections universitaires comme si la science n'existait que pour elle-même. Hortensius s'y retrouverait sûrement.

Pendant ce temps, le milieu vit, le milieu bouge, le milieu avance étant plus rationnel que beaucoup d'intellectuels dépassés qui bientôt n'auront d'autre écoute que la leur. Les théories se succèdent, font fortune, se contredisent, sont dépassées puis se "mitonnent " sur les rayons des bibliothèques.

Nous ne voulons donc pas "théoriser" une fois de plus, nous voulons seulement contribuer à aider le milieu scolaire en utilisant au maximum les résultats de cette recherche. Ce que nous allons présenter c'est, en plus de l'utilisation des données, le fruit de longues pratiques et réflexions pédagogiques. Ce sera donc un modèle pratique tenant compte de la réalité globale éducative.

Nous partons donc des axiomes de Minuchin pour formuler les trois postulats de notre modèle :



Postulat 1

L'enfant fait partie d'un milieu lequel le plus "normal" apparaît aujourd'hui encore comme étant la classe régulière.

L'enfant doit rester dans son milieu "normal".

Postulat 2

Le milieu "normal", la classe, change, évolue, fait des apprentissages.

Postulat 3

L'enfant dans ce milieu, change, évolue, fait ou ne fait pas certains apprentissages.

Situation 1

Le DF retire l'enfant de son milieu "normal", en son absence le milieu change et l'enfant est exclu de ce changement. La situation devient inversée dans la classe du DF où l'enfant change pendant que le milieu est exclu de ce changement.

Conséquences

L'enfant et son milieu devront se réajuster l'un à l'autre. Un double effort sera demandé à l'enfant : l'effort de "rééducation" et l'effort de "réintégration". Quatre possibilités se présentent à l'enfant :

1. Accepter la rééducation et la réintégration.
2. Accepter la rééducation et refuser la réintégration.
3. Refuser la rééducation et accepter la réintégration.
4. Refuser la rééducation et refuser la réintégration.

Analyse de ces possibilités

a) Accepter la rééducation et la réintégration

Il arrive que l'enfant après un temps plus ou moins long, c'est-à-dire quelques mois, puisse "débloquer" à l'intérieur du modèle retiré. Alors il réintègre sa classe et avec elle son groupe d'apprentissage et son groupe social d'appartenance. Tout ceci peut dépendre de la raison du blocage lui-même et de la relationnalité entre le Rg, l'enfant et le DF. Le modèle retiré s'avère efficace dans certaines occasions. L'enfant fait des progrès remarquables mais souvent remarquables dans le modèle

lui-même. S'il arrive qu'il puisse reprendre le rythme des apprentissages moyens de sa classe, le modèle devient alors efficace mais ce n'est pas toujours le cas. Le plus souvent l'effet bénéfique du modèle est temporaire et l'enfant décroche de nouveau. Le Rg nous a souvent répété que plusieurs décrochent volontairement, préfèrent quitter la classe. Pourquoi donc? On peut se demander si le modèle lui-même n'est pas en cause. Puisqu'il est possible d'aller apprendre ailleurs dans le local du professeur en DF où l'enfant se sent mieux "épaulé", mieux suivi parce qu'il est seul ou dans un groupe réduit à trois, quatre ou six enfants. Certains enfants ont davantage besoin de support individuel que d'autres. Ils iront chercher ce support là où il se trouve même s'ils doivent être perçus moins bons que les autres. Ce besoin semble plus important que l'autre et justifie bien des comportements.

b) Accepter la rééducation et refuser la réintégration

D'après les données de l'étude, l'efficacité du modèle retiré s'avère variable et ne semble pas justifier le retrait. Au contraire, l'enfant semble vivre une situation auxiliaire, compensatoire et souvent gratifiante qui en supprimant le besoin empêche l'apprentissage. Le besoin de faire l'effort nécessaire dans la classe régulière surtout si le contenu est peu motivant et la relationnalité avec le Rg est plus ou moins satisfaisante.

Il sera alors facile pour l'enfant de s'installer confortablement dans une situation auxiliaire laquelle bien que peu valorisante, selon nos données, peut apporter une contre-partie intéressante bien que non fonctionnelle. C'est à ce moment que peuvent s'établir les conflits de popularité entre les intervenants. L'enfant préfère le DF parce que c'est "plus le fun" de

faire des jeux. Mais il demeure à l'écart de son groupe, ce qui le rend un peu triste, mais pas toujours. Le système auxiliaire lui est offert et s'ouvre à lui pour la durée de sa scolarité laquelle risque de demeurer aussi auxiliaire que le système lui-même. En effet il est rare que l'efficacité du modèle retiré permette la première possibilité. Au contraire, comme nous l'avons dit l'enfant refuse finalement la réintégration. C'est d'ailleurs demander deux fois plus à l'enfant en difficulté. Et ce n'est pas là véritablement l'aider mais comme le dit Lobrot, c'est forcer l'enfant là où justement sa personnalité est le plus fermée.

c) Refuser la rééducation et accepter la réintégration

Certains enfants n'aiment pas quitter la classe. Le besoin d'être "comme les autres" semble être primordial. Ils se sentent diminués s'ils ont à recevoir des services spéciaux en dehors de la classe. D'après le Rg 2e, plus l'enfant est chronologiquement âgé, plus il est sensible à ce phénomène. Le jeune enfant souffre moins de cet apparté que l'enfant de 4e, 5e et 6e année. Le modèle retiré conviendrait mieux dans l'ensemble au premier cycle qu'au second cyle sans pour autant être le meilleur ni pour l'un ni pour l'autre.

d) Refuser la rééducation et la réintégration

Ce serait le cas de l'enfant qui fonctionne "normalement" dans sa classe. Le problème ne se pose donc pas dans cette étude, car refuser l'une et l'autre implique que l'enfant suit le cheminement de son groupe de référence : la classe régulière.

Situation 2

Le DF se rend dans la classe régulière d'une façon habituelle* pendant les périodes de français et de mathématiques. Leur venue implique du "team-teaching", du travail individualisé ou des équipes de travail. Le DF, l'OR et le Rg interviennent alternativement ou individuellement auprès des enfants qui en ont besoin.

Conséquences

1. Aucun enfant n'est identifié DF.

2. Les intervenants (Rg DF OR) coordonnent leur action.

3. L'enfant reste dans son milieu "normal". De l'interaction naît l'évolution constante, individuelle et du groupe.

4. L'enfant vit des apprentissages continus; l'aide, le support, sont toujours présents.

5. Chaque enfant bénéficie de la présence de deux intervenants au moins et souvent trois.

6. Les conflits de popularité sont diminués.

7. Le modèle est unique mais le service diversifié.

---

* Avec le professeur de l'OR.

8. Le service diversifié permet des apprentissages diversifiés.

9. Tous les types d'apprentissage sont valorisés puisqu'ils s'inscrivent dans le modèle régulier.

10. Aucun modèle auxiliaire ne permet de traduire l'échec de certains apprentissages et le succès de d'autres. Chacun évoluant à son rythme et à sa manière.

11. Aucun modèle auxiliaire ne permet de déclasser certains enfants.

12. Force est de régler sur place les différends qui peuvent survenir.

13. Cette possibilité traduit le dynamisme du modèle et des intervenants.

14. Les intervenants devront être compétents, souples et ouverts aux courants et aux pratiques modernes de la pédagogie.

15. Le DF devra être formé comme éducateur avant d'être formé comme "rééducateur". Sa spécialisation ne devra pas l'orienter dans des voies parallèles et auxiliaires d'une pédagogie compensatoire ayant sa propre finalité et sa raison d'être en soi. Il devra être capable comme le professeur régulier, de travailler en équipe. L'éducation étant d'abord et avant tout une action concertée et concordante de la part de tous les responsables, une action conjuguée du verbe aimer, de préférence à la 1re personne du pluriel du présent de l'indicatif.

4.1.2 Les critères pédagogiques

Il nous apparaît tout aussi évident, que l'étude même le fait apparaître évident, que le DF qui travaille dans la classe régulière avec le professeur régulier devra posséder une compétence d'autant plus grande qu'elle sera à la merci de l'évaluation constante que pourront en faire le professeur régulier et le professeur de l'OR. Le modèle répondra aux besoins de l'offre et de la demande. Il aura toutes les chances d'être meilleur pour tous.

Nous pensons et l'étude le prouve, qu'il est plus facile de faire un tas d'activités pédagogiques fort louables en soi à l'intérieure du modèle retiré mais qui ne concordent pas avec le contenu de la classe régulière. Ces activités deviennent parallèles à celles de la classe régulière et finalement détournent l'enfant des objectifs mêmes de la classe en plus d'envenimer la querelle de popularité entre les différents intervenants.

Dans un modèle "intégré" la valeur pédagogique des intervenants sera d'autant plus grande qu'elle se vivra tous les jours. Ce sera difficile de s'installer dans la routine et le traditionnalisme pédagogique qui n'aime pas se remettre en question et dont la position se justifie dans l'argument désuet et empirique du "ça c'est toujours fait comme ça". Comme si "le toujours fait comme ça" ou le "toujours dit comme" étaient devenus preuves de vérité.

4.2 Notre modèle efficace

Au terme de cette étude il nous apparaît logique de proposer un modèle meilleur, un modèle efficace lequel découle de la situation 2.

4.2.1 Son nom

Nous l'appellerons "l'écomodèle". "Éco" pour écologie et modèle pour l'organisation de l'action. Ce nom reflète notre intention de tenir compte du milieu scolaire régulier, tout comme l'éducation ne doit pas perdre de vue l'environnement, l'écomodèle s'inscrit dans le milieu scolaire normal la classe régulière.

4.2.2 Son objectif

Offrir à l'enfant, d'une part, la compétence d'un professeur spécialisé, donc une personne ressource à l'intérieur de son milieu habituel. Cette personne ressource peut être le DF, l'OR ou l'ORT; toute personne compétente qui peut agir avec le professeur du régulier pour permettre à chaque enfant de recevoir l'aide appropriée dans sa classe que ce soit en français ou en mathématiques. D'autre part, cette ou ces personnes ressources peuvent également être une aide au service du professeur régulier. Cet objectif situe ce modèle de la formule en DF au niveau 3 du système en cascade : ("Classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant"). Il faut que le DF et l'OR soient perçus comme faisant partie de la classe régulière et soient capables d'y travailler avec compétence, souplesse et efficacité.

4.2.3 Son organisation

Le modèle que nous proposons est un modèle du milieu, un modèle qui se vit et qui est viable. C'est un modèle intégré (ou écomodèle) qui groupe les intervenants et les enfants dans la classe régulière.

Voici quatre modalités possible d'organisation :

a) 1re modalité :

(1)

Team-teaching

Dans certains cas un 3e intervenant : l'OR ou l'ORT.

b) 2e modalité :

(1)

Ateliers

Dans certains cas un 3e intervenant : l'OR ou l'ORT.

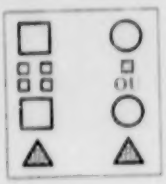
c) 3e modalité :

(1)

½ individuel
½ ateliers

Dans certains cas un 3e intervenant : l'OR ou l'ORT.

d) 4e modalité :



¼ individuel avec ou groupe □

¼ individuel ou groupe avec ○

N.B. : D'autres modalités sont également possibles.

Un ou deux intervenants ressources peuvent combiner leur intervention dans une activité donnée (ex. : l'OR + DF) soit sous forme de team-teaching avec le Rg ou en individuel si les enfants

travaillent en équipe. L'activité doit être habituelle (ex. : activité en français : livre d'histoire, bande dessinée, courrier, etc.). L'attention des intervenants est donnée à tous et spécialement à ceux qui en ont le plus besoin. Si un enfant semble nécessiter une intervention plus spécifique, le DF peut alors intervenir discrètement.

4.3 Ses exigences

L'écomodèle que nous proposons nécessite un enseignement individualisé à l'image de l'individualisation des apprentissages. Un objectif que nous retrouvons dans l'énoncé de politique sur L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MEQ, 1978) et qui met l'accent sur l'intégration. Nous remettons en cause une pédagogie encore très uniforme et très collective, peu attentive aux élèves qui ont besoin d'autres approches ou de soutien pédagogique, une pédagogie toujours normative qui maintient l'assurance et la bonne conscience des agents d'éducation du secteur régulier scolaire et universitaire, par rapport à ces normes et à leurs exigences. Une pédagogie du succès qui n'a de succès qu'en fonction de l'échec des autres, lequel apparaîtra toujours normal dans le système normatif actuel construit sur la dangereuse courbe "normale" de Gauss, cette énorme cloche qui ne retentit toujours que pour 68 % de la population et qui sonne le glas de 7 % de sous-doués et de 7 % de "surdoués ratés" à la pensée divergente, lesquels cadrent si mal avec les exigences "convergentes" et traditionnelles de l'école actuelle primaire, secondaire et même universitaire. L'écomodèle traduit également la nécessité de la concertation au niveau des intervenants du régulier et des spécialistes que ce soient ceux du DF, de l'ORT ou de l'OR. Le temps du morcellement des interventions semble appartenir au passé, à l'école traditionnelle. Il est temps que l'éducation se

définisse pédagogiquement par des équipes écoles et surtout se vive dans la concertation et la cohérence des différentes ressources du milieu scolaire pour le mieux être de l'enfant, des intervenants et finalement de tous les responsables de l'éducation.

Texte 13

LE TUTORAT : UN DISPOSITIF ORGANISATIONNEL D'AVENIR*

Historique

Dès le XVIIIe siècle, en Angleterre, Joseph Lancaster s'appuyant sur un système hindou d'instruction mutuelle, établissait pour son pays un système de monitorat où l'école entière était faite par les étudiants eux-mêmes.

Ceci n'était en fait qu'une façon de pallier au manque de personnel professionnel et ainsi de rendre l'école accessible aux déshérités. Peu à peu, "rançon du progrès", ce système, malgré l'impact qu'il avait eu, s'érodait pour ne subsister que dans les écoles à classe unique.

Par l'effet d'une même nécessité, le Québec, avant la réforme scolaire, comptait beaucoup d'écoles qui utilisaient les pairs à des fins d'enseignement (écoles de rang).

Cependant, certaines vertus de ce mode d'intervention, notamment la coopération, sont proposées comme objectifs par la réforme. L'école doit déplacer l'accent de la compétition vers la coopération. Dans les faits, on note peu de changements, cependant, les mentalités évoluent et le souci pour l'individu introduit graduellement l'idée de l'individualisation de l'enseignement.

---

* DEJEAN, Annie, Le tutorat : un dispositif organisationel d'avenir, Commission des écoles catholiques de Montréal, Division des ressources, Service de l'adaptation, septembre 1979, p. 1-12.

Différentes formes de tutorat sont alors tentées :

- un tuteur pour un tuteuré
- un tuteur pour plusieurs tuteurés.

Très souvent, le tuteur est un adulte, professionnel ou non de l'éducation, mais intéressé aux enfants. Petit à petit, des élèves-maîtres, des étudiants de collège du secondaire seront tuteurs; il faudra beaucoup de courage pour implanter un système de tutorat où des étudiants de niveau primaire sont tuteurs d'élèves de même niveau car, ce faisant, on cautionne le fait que l'enseignement peut être dispensé par quelqu'un d'autre qu'un enseignant. On conçoit aisément qu'une telle pratique puisse apparaître aux yeux de certains comme une menace à l'existence de la profession.

Même si on peut identifier dans le passé de l'institution scolaire de nombreux cas où l'on fait appel à ce dispositif d'enseignement, il faut admettre qu'il n'a jamais été envisagé comme une solution sérieure et aucune tentative d'institutionnalisation n'a été faite.

Les recherches de la dernière décade

La multiplicité des expériences de tutorat aux USA entraîne dans les années 70 un raffinement des méthodes.

Melaragno (1971), directeur d'un projet communautaire de tutorat en Californie et travaillant dans ce champ depuis plus de dix ans donne, en 1974, les bases pour l'implantation d'un projet à grande échelle (plusieurs écoles) où des tuteurs de 2^{e} cycle enseignent à lire à des tuteurés de 1er cycle.

Les points importants de ce programme sont :

- Le programme de tutorat mis en place n'est pas un complément à une méthode déjà existante.

- Le professeur reste entièrement responsable de son groupe ainsi que de l'implantation du programme, même si du personnel extérieur s'adjoint aux professionnels pour les besoins de l'expérience.

Snapp (1972) à Austin (Texas), dans un projet utilisant des professionnels adultes, mais spécialement formés au tutorat, entraîne des élèves de 6e et 5e comme tuteurs de 1re, 2e et 3e années et analyse les gains réalisés.

> Quand spécialement entraînés pour une tâche spécifique des élèves de 6e et 5e facilitent de façon mesurable, quoique limitée, le développement de la lecture chez des élèves plus jeunes, les groupes tuteurés obtiennent des gains significativement plus grands aux tests critériés de reconnaissance de mots que les groupes contrôlés.

Le tutorat structuré. Von Harrisson (1972) développe le tutorat structuré. Conçu au départ pour aider des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, il en vient rapidement à une généralisation dans l'application de son système.

> Le tutorat structuré peut être d'un grand bénéfice pour les étudiants (...), il est une extension de l'enseignement programmé mais il ouvre la porte à de nouvelles dimensions (...). Il est la seule forme d'enseignement individualisé capable véritablement de tenir compte des réponses orales émises ainsi que du comportement de l'étudiant alors qu'il tente de résoudre un problème. Il fournit un certain degré de flexibilité qui ne peut être atteint par l'ordinateur. C'est davantage une technique d'enseignement que la fourniture de matériel.

Von Harrisson fournit une liste des principales étapes du fonctionnement du tutorat structuré. On verra plus loin que l'implantation d'un tel système dans nos classes est du domaine de nos possibilités.

Voici les étapes :

- pré-établir des objectifs d'enseignement
- pré-établir des séquences d'introduction à ces objectifs
- avoir des garanties sur la pertinence des objectifs d'enseignement pré-établis
- avoir un matériel d'enseignement adapté aux objectifs fixés
- avoir planifié des procédures pour que les objectifs d'enseignement individuel soient basés sur des pré-tests de performance
- avoir des techniques de tutorat éprouvées et adaptées aux objectifs d'enseignement à couvrir
- avoir planifié des procédures qui vérifient systématiquement la maîtrise par l'étudiant des objectifs d'enseignement
- avoir planifié des procédures d'enregistrement des données lorsque les objectifs sont atteints, la date à laquelle l'étudiant a atteint cette maîtrise, la date des révisions subséquentes d'objectifs déjà atteints précédemment
- avoir planifié des procédures qui assurent que les objectifs maîtrisés préalablement soient systématiquement révisés.

Harrisson continue en disant que ce modèle peut être utilisé pour enseigner n'importe quel objectif qui peut être évalué empiriquement.

> Cette forme d'instruction ne doit pas dépasser ½ heure de l'enseignement total qu'un étudiant reçoit dans une journée. Si un élève de primaire n'est pas tuteuré au moins trois fois par semaine, il perd tout le bénéfice de l'instruction, l'efficacité du tutorat s'en ressent de beaucoup. Les tuteurs "internes" sont les meilleures sources qui puissent être. Les élèves les plus âgés du primaire fournissent les meilleurs tuteurs pour les plus jeunes.

D'autres études se sont intéressées aux gains obtenus par les étudiants du primaire agissant comme tuteurs et ce au niveau de leur développement personnel.

Mohan (1971) rapporte des changements d'attitudes et de comportements, dans un sens positif chez des élèves de 7e et 8e année non motivés au plan scolaire, agissant comme tuteurs auprès des élèves de 3e et 4e année, également non motivés. Les gains étaient substantiels chez les deux groupes.

Brottman (1975) rapporte une étude échelonnée sur trois ans et où des élèves de 6e année tuteurent des élèves de 3e année. Il note que "l'absentéisme diminue et de beaucoup, que les gains en lecture augmentent, que l'enthousiasme des élèves est énorme et leur perception de l'école est meilleure".

Gubalnick (1976) rapporte des gains au niveau du développement du langage et de l'affirmation de soi chez ses tuteurs.

De façon générale, là où les expériences ont été tentées, les parents comme les professeurs s'accordent sur les bienfaits que l'implantation du système de tutorat procure aux participants.

> [...] vision plus positive de l'école, sens des responsabilités plus développé et transféré aux situations extra scolaires (à la maison avec les frères et soeurs par exemple) confiance en soi accrue, image de soi plus positive.

Au Québec, il existe actuellement très peu d'expériences sur le tutorat, malgré les réactions positives enregistrées par deux ou trois tentatives passées.

En 1976, la Commission scolaire Jérôme Leroyer a mené un projet d'expérimentation d'un programme de lecture en utilisant le tutorat. Actuellement, ce modèle est exploité par des orthopédagogues dans quatre ou cinq écoles.

En Abitibi, une expérience était en cours en 1979 où des élèves de 6e année enseignaient à des élèves de 1re année en difficulté d'apprentissage. Expérience limitée, mais qui reçut l'approbation de tous : élèves, professeurs, parents.

Plus près de nous, à l'école Saint-Jean-de-Brébeuf, des tuteurs de 5e et de 6e années travaillaient auprès d'élèves de 4e, 5e, 6e, ayant eux aussi quelques difficultés. Ce projet s'est déroulé l'an dernier et est reconduit pour 1979-1980. Malheureusement, ces tentatives, malgré des résultats fort encourageants, n'ont qu'une durée limitée et ne semblent pas devoir s'étendre. Peut-être sont-elles victimes de leurs intentions qui sont d'évaluer sur un laps de temps restreint et auprès d'une population réduite les effets de ce système. D'autre part, les ressources financières qui seraient requises pour populariser ce dispositif ne sont pas disponibles.

Le contexte

Depuis bientôt trois ans, la Division des ressources et du développement (CECM) a établi une collaboration avec le Service de l'adaptation de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis dans le but d'élaborer et d'expérimenter une méthode de lecture basée sur les travaux de Staats. Ce projet n'est d'ailleurs qu'un élément dans la conception de programmes universels au primaire, lesquels s'appuient sur un certain nombre de principes fondamentaux et notamment que l'apprentissage scolaire doit inévitablement devenir une affaire personnelle pour chaque élève. L'individualisation de l'enseignement fait partie, depuis longtemps, des nécessités restant à l'état virtuel pour la simple raison que sa concrétisation entraîne une remise en cause du rapport traditionnel maître-élèves.

Il s'agissait donc pour nous de penser une organisation rendant possible, pour chaque élève, une démarche personnelle et progressive en lecture. La première expérimentation (78-79) fût menée sur une base d'intervention individuelle. Dans ce sens, le titulaire aidé de l'orthopédagogue se partagèrent les sessions d'entraînement et la responsabilité du groupe-classe.

L'inconvénient majeur de cette procédure était son caractère répétitif alors que l'intervenant devait passer chaque enfant successivement. Il en résultait un effet de monotonie assez pénible.

L'objectif

La mise au point d'un dispositif de tutorat a été pensée dans la

perspective d'introduire une nouvelle méthode de lecture. Cependant, il y aurait peu d'aménagements à effectuer pour l'exploiter à d'autres fins.

Cette nouvelle méthode de lecture (MELI) constitue, selon nous, une sorte de parangon, non pas tant par sa base théorique ou son organisation que par son mode de présentation aux élèves. Somme toute l'objectif initial est de valider une méthode de lecture et son application individualisée introduit un second objectif : roder un dispositif particulier : **Le tutorat .**

Modèle de tutorat privilégié

Caractérisé par son approche systématique, la méthode d'apprentissage de la lecture proposée s'adapte parfaitement aux étapes du tutorat structuré, telles que nous les avons mentionnées plus haut; il ne reste donc qu'à opérationnaliser un modèle. Là encore, nous nous tournons vers Harrisson (1975) qui insiste sur les aspects suivants :

- la programmation du travail à effectuer doit être rigoureuse
- le tuteur ne doit pas hésiter sur ses fonctions
- le dossier du tuteuré doit être constamment à jour
- les sessions doivent être courtes
- les sessions doivent avoir lieu au moins trois fois par semaine
- les tuteurs du primaire sont les meilleurs tuteurs pour les tuteurés de même niveau
- les tuteurs doivent être supervisés par des adultes
- les tuteurs doivent faire partie de la "maison".

De plus, toutes les expériences tentées avec des tuteurs d'âge primaire rapportent le bénéfice considérable acquis sur le plan affectif. Ceci a été vérifié à l'école Saint-Jean-de-Brébeuf, dans les écoles de la Commission scolaire Jérôme Leroyer, en Abitibi. En effet, les professeurs et parents constatent et rapportent :

- un sens social plus développé
- un sens des responsabilités accru
- une image de soi plus positive
- une perception positive de l'école
- un déclin d'absentéisme

Pour les tuteurs d'âge primaire, les bénéfices académiques qu'ils peuvent en retirer ne sont pas moindres : ils font plus attention, sont plus réceptifs à leur travail scolaire. Il est fortement recommandé dans la littérature de ne pas utiliser systématiquement les sujets brillants comme tuteur. "Ce sont ces derniers qui bénéficient le moins de l'expérience". Des sujets moins doués, ou connaissant de légères difficultés, sont des tuteurs parfaits, à condition bien entendu, qu'ils soient supervisés correctement et qu'ils possèdent suffisamment la tâche pour laquelle ils agissent comme tuteurs. Ils ont ainsi l'occasion de consolider leurs acquis chancelants, et ce, sans se sentir diminués.

Opérationnalisation

Les ressources seront trouvées à l'intérieur du milieu scolaire.

Un souci cependant s'est fait nôtre : ne pas hypothéquer trop sur le temps de classe des tuteurs. En regard de tous les bénéfices que les élèves peuvent retirer d'un tel système, nous ne voulons pas trop déranger les professeurs de 5e ou 6e dans l'organisation interne de leurs classes. Or, Staats dans ses travaux préconise des sessions d'apprentissage extrêmement courtes (10 minutes maximum); nous avons donc opté pour deux séances quotidiennes de trois à cinq minutes chacune; c'est-à-dire une séance le matin, une séance l'après-midi.

- La programmation du matériel est adaptée aux objectifs d'enseignement.

- L'enregistrement des données se fait systématiquement sur des feuilles prévues à cet effet.

Pour faciliter au professeur l'analyse du profil d'acquisition de ses élèves, ces feuilles de route sont changées chaque semaine. Il est recommandé aux professeurs de les garder dans un cahier spécial, tout au long de l'année scolaire, car elles constituent un témoin intéressant des progrès réalisés ainsi que de la manière dont ils sont réalisés.

- La diade sera composée d'un élève de 5e ou 6e, le tuteur, et d'un élève de 1re, le tuteuré.

Un soin particulier sera apporté au respect des affinités qui pourraient se manifester. Dans la même idée, il sera demandé aux professeurs des deux classes de participer à la formation des diades, afin de tenir compte de toutes les particularités de caractère qui peuvent se présenter.

Il est aussi recommandé aux professeurs des deux classes d'être à l'écoute des commentaires, réflexions, mimiques qui ne manqueront pas de se manifester au cours de l'année, commentaires, réflexions, mimiques qui pourraient signifier la nécessité d'un changement de partenaire dans la diade, et ainsi de ne pas "boycotter" inutilement les résultats attendus.

- Chaque diade recevra une chemise avec le nom des participants pour y consigner tous les renseignements recueillis lors de l'expérience.

- Les espaces physiques seront utilisés au maximum, pour que les diades ne se gênent pas mutuellement (les réponses sont à voix haute).

- Les professeurs et les personnes ressources sont responsables du projet et assisteront les élèves en tout temps.

Comme il y a lieu de prevoir des tuteurs de remplacement en cas d'absences, il est recommandé que tous les élèves assistent à la session de formation.

Il y a lieu de prévoir des modalités de fonctionnement pour les tuteurs remplaçants (ex. lors de l'appel le professeur de 6^{e} sait combien de tuteurs remplaçants sont nécessaires; il envoie donc le nombre voulu et ces derniers vont se placer à un endroit déterminé d'où le professeur de 1re année pourra les diriger. Il faut éliminer les pertes de temps au maximum).

Rôle des professeurs

Les professeurs de 1re année seront directement responsables de l'application de la méthodologie; ils seront formés spécialement à cet effet. (Deux superviseurs encadrent le projet.)

Les professeurs de 1re année seront responsables de la mise en marche des séances. Le tuteuré aura tout le matériel prêt à l'arrivée de son tuteur et notamment :

- livrets
- crayons
- coussins (chaises)
- dossiers
- abaques

Les professeurs de 6e année seront responsables du déplacement de leurs élèves, et pourront s'ils le désirent participer ou aider à l'encadrement des diades. Ils auront de plus le devoir d'encourager leurs élèves sur leur bonne participation, de veiller à ce qu'un état de compétition ne s'installe pas entre eux, d'organiser et de superviser des activités de renforcement.

Les professeurs des classes supérieures veilleront à ce que les tuteurs maîtrisent les objectifs qu'ils ont pour mission de faire acquérir.

Recommandations

Il est important que chaque professeur encourage ses élèves. Il faudra rappeler souvent aux élèves de 5e et 6e (tuteurs)

l'importance de la responsabilité qu'ils assument, leur faire prendre conscience de la satisfaction qu'ils retirent du fait de voir leur tuteuré progresser dans l'apprentissage de la lecture. Il y aura lieu d'être attentif à ce que l'accent ne glisse pas vers la compétition entre les diades. L'important est que chacun progresse à son rythme.

Si les professeurs des tuteurs ne sont pas directement impliqués (académiquement), dans le système de tutorat, il leur est fortement recommandé de montrer leur intérêt pour cette expérience, à leurs élèves. Cela prendra la forme de présence occasionnelle sur les lieux physiques avec encouragements ici et là à certaines diades, d'encouragements collectifs, à l'intérieur même de la classe, suivant l'opportunité du moment, de discussions individuelles ou collectives sur l'expérience en cours. Il est vital que le tuteur sentent et vivent l'importance de leur travail. Ceci n'est réalisé que s'ils sentent le support des adultes dont ils relèvent directement (professeurs).

Leur faire sentir l'importance de leur mission est pratiquement une chance assurée de réussite.

- Les professeurs de 1re année devront être prêts à répondre à n'importe quel moment aux problèmes qui pourront se présenter du point de vue méthodologique.

- Il est aussi souhaitable qu'une ligne de communication entre les différents membres impliqués s'établisse (une réunion mensuelle semble suffisante) mais également entre les autres membres de l'école.

Texte 19

LE TUTORAT PAR DES PAIRS : UN MOYEN DE RÉCUPÉRATION EN MATHÉMATIQUES*

Le tutorat par les pairs, c'est-à-dire cette forme d'encadrement pédagogique qui implique qu'un élève est tuteur d'un autre élève de même niveau académique, fait l'objet de nombreux travaux de recherches en éducation (voir, parmi d'autres, Ehly et Larsen, 1980). Parmi les variables possiblement déterminantes en rapport avec l'efficacité du tutorat, le niveau de structuration des consignes présentées aux élèves ainsi que la nature même de ces consignes demeurent des variables relativement peu étudiées.

De nombreuses revues de recherches concluent à l'efficacité du tutorat par des pairs (Devin-Sheehan, Feldman et Allen, 1976; Ellson, 1975; Fitz-Gibbon, 1977; Hartley, 1977; Rosenshine et Furst, 1979), en montrant qu'il permet d'améliorer les performances scolaires de l'élève. Mais pourquoi est-il efficace? Les études effectuées ne permettent pas de répondre à cette question. Elles s'intéressent avant tout aux changements qui surviennent dans la performance des élèves. Cependant, de nombreux travaux permettent d'inférer que les consignes données aux élèves pourraient, selon leur nature, favoriser cette efficacité. En

* LORANGER, Michel; Anne Parent et Richard KALEY, Le tutorat par des pairs : un moyen de récupération en mathématiques, in Apprentissage et socialisation, vol. 7, no 1, mars 1984, p. 15-21.

premier lieu, Ellson (1975) et Rosenshine et Furst (1979) soutiennent à cette fin que le tutorat doit être axé sur le développement de stratégies cognitives et structuré en fonction de celui-ci. Ensuite, dans un cadre explicatif du développement des connaissances entre individus, lequel cadre déborde les études de tutorat, Meichenbaum et Asarnow (1979) soutiennent que les apprentissages sont favorisés par le modelage cognitif (observation par un sujet des stratégies cognitives d'un modèle) et par la verbalisation chez l'élève de stratégies reliées à la tâche. Enfin, les expériences de Perret-Clermont (1980) en psychologie du développement apportent un appui supplémentaire à l'effet qu'une relation élève-élève peut entraîner des apprentissages. L'auteur soutient cependant que cette relation doit susciter une confrontation entre les différents points de vue des partenaires concernant les modes de résolution d'une tâche.

Sur la base de ces travaux, nous avons réalisé trois expériences pour éprouver différentes modalités de structuration de la tâche en tutorat. La première vise à mesurer l'efficacité d'un tutorat spontané, c'est-à-dire sans structure précise. La deuxième propose un tutorat structuré, c'est-à-dire guidé par un ensemble de consignes axées sur les verbalisations de l'élève et de son tuteur, et sur des procédés utilisés pour résoudre les problèmes. La troisième utilise la technique précédente en y ajoutant un ensemble de consignes de type interrogatif reliées à la résolution de problèmes. Cet article se propose de présenter les résultats obtenus par les élèves dans ces trois expériences menées dans le cadre de deux recherches distinctes (Loranger et Tremblay, 1983; Loranger, Parent, Kaley, Ladouceur et Arsenault, 1983). Il se propose aussi d'en dégager les implications au plan théorique et au plan de la pratique pédagogique.

MÉTHODE

Sujets

Dix élèves-sujets (expérience 1 : trois filles; expérience 2 : deux filles et un garçon; expérience 3 : trois filles et un garçon) et dix élèves-tuteurs en mathématiques, les uns au niveau du secondaire IV (pour les deux premières expériences) et les autres, du secondaire III (pour la troisième expérience), participent à la recherche. Les sujets et les tuteurs sont de même niveau scolaire. Les élèves-sujets présentent des niveaux de performance qui les situent dans les trois derniers rangs-cinquième (les derniers 3/5 de la distribution de la classe) de leur classe respective, alors que les élèves-tuteurs font partie des deux premiers rangs-cinquième. Ils participent à ces expériences sur une base volontaire, le mercredi après-midi, de 13h30 à 16h30. Ces demi-journées sont libérées hebdomadairement pour des activités parascolaires dans l'école. L'analyse porte sur les résultats obtenus par dix sujets qui ont participé à un minimum de trois séances de tutorat dans ces différentes expériences. On a laissé de côté deux sujets de l'expérience 2 et deux sujets de l'expérience 3, parce qu'ils ne rencontraient pas ce critère. Les sujets et les tuteurs se rendent au local désigné en compagnie d'un expérimentateur. On a mené les trois expériences d'une façon indépendante.

Endacrement pédagogique

Deux enseignants-ressources ont assuré la coordination nécessaire à l'élaboration des contenus des exercices de mathématiques pour les expériences. Ainsi trois exercices équivalents étaient dis-

ponibles pour chaque période de tutorat; on a utilisisé deux de ces exercices pour le travail durant chaque session de tutorat; le troisième exercice a servi de post-test en classe. Tous les élèves y furent soumis. Les mesures obtenues à partir de ces exercices permettent d'observer les performances scolaires des sujets de la recherche durant la période d'intervention. Elles permettent aussi de dégager le score Z (score standardisé) de l'élève en fonction de son groupe. Ce score pondéré fournit une image plus juste de la performance relative du sujet, compte tenu du fait que les exercices ne présentent pas des indices de difficulté équivalents. La période de travail de tutorat porte sur la matière présentée en classe au cours de la semaine précédente.

Procédés d'intervention

Expérience 1. Après leur appariement, on invite l'élève et son tuteur à travailler ensemble à un premier exercice. La dyade doit réussir à résoudre chaque problème abordé. Il n'est pas nécessaire de compléter l'exercice. À la fin de la période, le sujet résout individuellement les problèmes d'un exercice équivalent.

Expérience 2. Les élèves, sujets et tuteurs, reçoivent un entraînement à l'aide d'un vidéo illustrant les consignes privilégiées. Ces consignes sont présentées par deux élèves de même niveau scolaire, qui jouent respectivement les rôles d'un élève et de son tuteur, en utilisant des problèmes types de mathématiques. Les consignes à suivre dans cette situation, inspirées de Ellson (1975), Rosenshine et Furst (1979) et de Meichenbaum (1977), doivent être appliquées pour chacun des problèmes, qu'ils soient réussis ou non par le sujet. Elles sont les suivantes :

1. Le tuteur accueille l'élève avec une conversation amicale;

2. L'élève lit le problème, il explique comment il le comprend et comment il procède pour le résoudre et obtenir la solution ou la réponse;

3. Le tuteur lit le problème, il explique comment il le comprend et comment il procède pour le résoudre et obtenir la solution et la réponse;

4. L'élève reprend ce problème, il explique comment il le comprend et comment il procède pour le résoudre et arriver à sa solution, d'abord à haute voix, puis intérieurement;

5. Le tuteur fait remarquer à l'élève qu'il a donné la bonne réponse et l'en félicite;

6. L'élève et le tuteur doivent tous deux exprimer leurs réflexions directement reliées ou non à la tâche, et ce, de façon continue. Ils travaillent ainsi ensemble sur le contenu d'une première série de problèmes et le sujet résout à la fin de la période les problèmes d'un exercice équivalent.

Expérience 3. On utilise ici le même vidéo que celui de l'expérience 2 pour l'entraînement des sujets. L'expérimentateur fait une adaptation des consignes propres à cette expérience. Il offre des exemples et il distribue, de plus, une liste des directives. Il invite aussi les sujets à suivre certaines consignes de comportements, telles que : arriver à temps, écouter, féliciter. Les consignes plus particulières à cette expérience sont les suivantes :

1. Le tuteur accueille l'élève avec une conversation amicale;

2. Le sujet lit le problème en se posant la question suivante : "quel est mon problème?"; puis il explique comment il comprend et comment il procède pour le résoudre, en se demandant : "est-ce que j'ai choisi un moyen?", et "est-ce que je l'applique?"; il vérifie ensuite le résultat par la question : "le résultat est-il bon?"

3. Le tuteur reprend la même démarche que le sujet et verbalise ses réponses aux mêmes questions;

4. Le sujet recommence une deuxième fois;

5. Le tuteur fait remarquer à l'élève qu'il a donné la bonne réponse et l'en félicite;

6. Le sujet et le tuteur doivent tous deux exprimer verbalement leurs réflexions directement reliées ou non à la tâche, et ce, de façon continue. Comme dans les expériences précédentes, le sujet et son tuteur travaillent ensemble sur une première série de problèmes, pour ensuite résoudre individuellement les problèmes proposés dans un exercice équivalent.

Contrôle de l'application du procédé

Afin d'assurer l'application des consignes, les élèves sont tenus d'enregistrer leurs sessions de travail. L'on évalue ces enregistrements en fonction de l'application des consignes énumérées. Le contrôle est effectué par deux assistants de recherche,

et l'expérimentateur intervient à ce propos auprès de chaque dyade avant chaque session de travail. Une explication plus détaillée de ce procédé et les résultats qui y sont associés sont disponibles dans Loranger et coll. (1983), et Loranger et Tremblay (1983), et ce, pour chacun des sujets impliqués dans ces expériences.

Renforcement

Comme il semble qu'un renforcement augmente la motivation des tuteurs (Gauthier, Loranger et Ladouceur, sous presse), ces derniers ont reçu 20 $ dans les deux premières expériences. Les tuteurs de la troisième expérience accumulaient des points de présence pouvant être monayés. Ils ont mérité chacun entre 15 $ et 20 $. De plus, les sujets de la troisième expérience voyaient aussi leur présence récompensée par l'addition de 1 % à leur propre note scolaire à la fin de la recherche, par période de présence. Nous n'avons pas pris ces points en considération dans les mesures de cette étude.

Schéma expérimental

Ces trois expériences ont utilisé des schémas à cas uniques répétés, avec niveaux de départ multiples selon les individus. Elles montrent les performances scolaires au niveau de départ, durant l'intervention et suite à l'intervention. Dans ce type de schémas, c'est l'observation des comportements de chaque cas qui constitue la composante principale d'analyse. Les résultats obtenus sous forme graphique et de manière détaillée ont déjà fait l'objet de présentations (Loranger et coll., 1983; Loranger et

TABLEAU 1 : Performances scolaires (moyenne en % et en score Z) des élèves et des tuteurs pour le niveau de départ (départ), la période d'intervention (interven.) et la période de post-intervention (post); le nombre d'observations (O) à chaque période pour chaque sujet

	Base			Interven.			O		
	%	Z	O	%	Z	O	%	Z	O
Expérience 1 (Loranger et coll., 1983)									
Sujet 1	56	0,14	(4)	36	-0,48	(3)	28	-0,95	(4)
Sujet 2	55	-0,71	(4)	57	-0,61	(6)	47	-1,37	(4)
Sujet 3	52	0,08	(5)	68	0,10	(5)	62	0,14	(5)
Expérience 2 (Loranger et coll., 1983)									
Sujet 1	37	-0,41	(5)	48	-0,80*	(6)	36	-2,05	(4)
Sujet 2	28	-1,72	(4)	48	-0,50*	(6)	55	-0,76*	(5)
Sujet 3	54	-0,06	(4)	69	0,54*	(6)	74	0,07	(5)
Expérience 3 (Loranger et Tremblay, 1983)									
Sujet 1	46	-0.89	(5)	65	-0,04*	(6)	49	-0,39*	(2)
Sujet 2	45	-1,29	(6)	74	0,54*	(6)	69	0,53*	(2)
Sujet 3	54	-0,53	(5)	69	0,08*	(6)	57	-0,14	(2)
Sujet 4	51	-0,93	(6)	62	-0,27*	(6)	57	-0,16*	(2)

* Variable significative en regard du niveau de départ, selon le critère d'une variation à la hausse du score Z de 0,50.

Tremblay, 1983). Dans le présent exposé, on retient les données des sujets dans le but de présenter une image des résultats de chacune des expériences et de les comparer pour en tirer les implications éducationnelles. Aussi le lecteur intéressé à un

exposé plus formel de ces dix cas uniques et des résultats obtenus par les tuteurs de la troisième expérience est-il invité à retourner aux sources ci-dessus mentionnées.

RÉSULTATS

La mise en perspective des résultats de chacune des expériences et des conclusions qui y sont associées peut guider une discussion générale de leurs contenus respectifs et permettre d'en dégager les implications. C'est dans cette perspective que nous présentons les performances scolaires des sujets pour chacune des périodes (niveau de départ, intervention, postintervention) dans le **tableau 1.** Celui-ci situe les moyennes par sujet et par période, en pourcentage et en score Z, de même que le nombre d'observations par période (c'est-à-dire le nombre de mesures de rendement scolaire). Le critère arbitraire d'une variation moyenne en score Z de 0,50, en regard du niveau de départ, sert à permettre de statuer sur le changement significatif de la performance des élèves.

Le nombre d'observations pour chaque sujet varie entre quatre et six pour le niveau de départ, entre trois et six pour la période d'intervention, et entre deux et six pour la période de postintervention. Le nombre relativement petit (2) d'observations pour la période de postintervention à la troisième expérience est imputable au calendrier scolaire (données relevées en juin).

Expérience 1. Les sujets de la première expérience ne présentent pas de changement significatif de leurs performances scolaires autant pour ce qui est de la période d'intervention que de

celle de postintervention. Ainsi ces résultats vont dans le sens que le tutorat non guidé ne s'avère pas efficace pour augmenter la performance scolaire. On n'observe aucun écart à la hausse des scores Z moyens entre le niveau de départ et les deux autres périodes. Si le troisième sujet présente une meilleure performance au niveau de sa moyenne en pourcentage, elle ne se traduit pas par contre par une meilleure performance dans son groupe-classe, de telle sorte qu'on ne peut conclure que cet accroissement en pourcentage soit imputable à l'intervention.

Expérience 2. Les sujets de la deuxième expérience présentent tous des changements significatifs de performances scolaires durant la période d'intervention. À la période de postintervention cependant, ces changements ne se maintiennent que pour l'un d'entre eux. Ainsi, on peut en inférer que la structure de verbalisation, qui implique qu'un élève et un tuteur expliquent tour à tour comment ils procèdent pour arriver à leur solution, contribue à augmenter de façon significative le rendement scolaire. Cette évaluation est basée sur le critère d'une variation positive en score Z moyen de 0,50. On ne peut cependant conclure au maintien des effets du programme, compte tenu que le premier sujet régresse, suite à l'intervention, à des performances qui sont plus faibles que celles observées au niveau de départ. Le sujet 3 ne répond pas au critère de maintien (changement significatif en fonction du score Z); cependant on observe que son rendement scolaire moyen de même que son score Z sont à la hausse à la période de postintervention.

Expérience 3. Les quatre sujets de la troisième expérience présentent tous les changements significatifs de performances scolaires pour la période d'intervention et celle de postintervention, à l'exception du troisième sujet, qui n'obtient pas un

résultat significatif à la période de postintervention. Toutefois son score Z présente une variation à la hausse de 0,39 en regard du niveau de départ. Il ressort ainsi de ces données que le cadre d'interaction proposé à l'expérience 2, enrichi de procédés systématiques de questionnement, se révèle efficace auprès de ces sujets. Cependant, dans cette expérience, un programme de renforcement, traduit en notes scolaires et relié à la participation des sujets, peut aussi expliquer les résultats relativement plus probants obtenus à l'expérience 3, comparativement à l'expérience 2. À tout le moins cependant, ces derniers résultats corroborent les résultats de l'expérience précédente à l'effet qu'un tutorat axé sur des verbalisations et des échanges systématiques entre un élève et son tuteur (et donc structuré en fonction de ce modèle) s'avère efficace.

Implications au niveau de la recherche

Les résultats de ces expériences confirment, dans la limite des méthodes déployées, les données rapportées par Ellson (1975), Rosenshine et Furst (1979), et les hypothèses de Meichenbaum et Asarnow (1979) et de Perret-Clermont (1980), selon lesquelles l'interaction sociale est bénéfique au développement des connaissances, mais, pour ce faire, elle nécessite la présence de facteurs spécifiques présumés négligeables dans le cadre du tutorat spontané. Plus spécifiquement, il ressort de ces expériences que l'interaction de tutelle peut entraîner un développement des connaissances, tel que le suggère l'augmentation des rendements scolaires des élèves. Cette interaction doit avoir lieu dans le cadre d'une structure permettant un échange verbal guidé et axé sur une démarche cognitive et méta-cognitive. La deuxième et la troisième expériences mettent en lumière l'aspect facilitateur de

l'une ou de l'ensemble des conditions suivantes : 1) le modelage cognitif; 2) l'autoverbalisation des stratégies reliées à la tâche; 3) la répétition par le sujet des stratégies reliées à la tâche; 4) la verbalisation des réflexions concernant ou non la tâche, par le sujet et/ou par le tuteur; 5) la confrontation des points de vue différents; et 6) l'autoquestionnement relié à la résolution de problèmes. La combinaison des facteurs issus des approches béhaviorale-cognitive et psycho-sociale semble permettre le développement des connaissances. On ne peut toutefois déterminer le rôle respectif de ces facteurs dans le processus d'acquisition.

Implications au niveau de la pratique

Les données de ces expériences invitent les enseignants qui utilisent cette stratégie pédagogique dans leur classe à se montrer attentifs au fait que le seul travail à deux des élèves n'apparaît pas être une condition suffisante pour augmenter le rendement scolaire. Ainsi une utilisation du tutorat de même type que celui appliqué dans l'expérience 1, c'est-à-dire un modèle où seul un élève plus doué est invité à aider un élève plus faible, ne permet pas d'augmenter le rendement scolaire de l'élève.

Cependant, lorsque l'enseignant encadre spécifiquement le travail de l'élève et de son tuteur, en mettant un accent important sur les verbalisations de l'un et de l'autre, et en guidant ces verbalisations par des questions spécifiques, l'on peut observer une augmentation de la performance scolaire. Que ce soit dans le cadre régulier de la classe ou sous forme d'une récupération scolaire dans un horaire régulier, cette situation doit aussi permettre le gain de bénéfices tangibles. Ceux-ci peuvent

prendre la forme de notes scolaires ayant pour but de stimuler la participation des élèves et leur intérêt.

Cette stratégie pédagogique ne constitue certainement pas une panacée pour le faible rendement scolaire. Cependant, dans la mesure où elle peut favoriser des interactions organisées en fonction de la tâche et de ses objectifs, dans la mesure aussi où elle rend les élèves intéressés, participants et actifs, elle constitue un moyen qui peut se révéler efficace et que l'on peut utiliser, parmi d'autres, pour favoriser les apprentissages. Il faut penser que le tuteur devient en quelque sorte un enseignant, il doit provoquer et déclencher de nouveaux modes de pensée chez l'élève.

BIBLIOGRAPHIE

DEVLIN-SHEEHAN, L., R.S. FELDMAN et V.L. ALLEN, "Research on Children Tutoring Children : a Critical Review", Review of Educational Research, 46 (1976), pp. 355-385.

EHLY, S.W. et S.C. LARSEN, Peer Tutoring for Individualized Instruction, Boston, Allyn and Bacon Inc., 1980.

ELLSON, D.G., "Tutoring", in The Psychology of Teaching Methods, Ss la dir. de N. Gage, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

FITZ-GIBBON, C.T., An Analysis of the Litterature of Cross-Age tutoring, Washington, D.C., National Institute of Education, 1977.

GAUTHIER, D., M. LORANGER et R. LADOUCEUR, "Le renforcement des comportements académiques : une stratégie économique dans l'intervention en milieu scolaire", Psychologie Canadienne, sous presse.

HARTLEY, S.S., Meta-Analysis of the Effects of Individually Paced Instruction in Mathematics, PH. D. dissertation, University of Colorado, 1977.

LORANGER, M., A. PARENT, R. KALEY, R. LADOUCEUR et R. ARSENAULT, Efficacy of Structured and Unstructured peer tutorials, Rapport de recherche, École de psychologie, Université Laval, 1983.

LORANGER, M.et L. TREMBLAY, Rendement scolaire et tutorat en mathématiques au secondaire III, Rapport de recherche, École de psychologie, Université Laval, 1983.

MEICHENBAUM, D. Cognitive-Behavior Modification : An Integrative Approach, New York, Plenum Press, 1977.

MEICHENBAUM, D. et J. ASARNOW, "Cognitive-Behavior Modification and Meta-Cognitive Development : Implications for the Classroom", in Cognitive-Behavior Interventions : Theory, Research and Procedures, Ss la dir. de P.C. Kendall et S.D. Hollon, New York, Academic Press, 1979.

PERRET-CLERMONT, A., "Cognitive Development and Social Variables : the Problems", in Social Interaction and Cognitive Development in Children, Ss la dir. de A.N. Perret-Clermont, London, Academic Press, 1980.

ROSENSHINE, B. et N. FURST, The Effects of Tutoring upon Pupil Achievement : a Research Review, Washington D.C., Office of Education.

PARTIE V

TÉMOIGNAGES

Texte 20

UNE EXPÉRIENCE D'INTÉGRATION À L'ÉCOLE SAINT-CLÉMENT*

L'an dernier, à l'école Saint-Clément (Région Est) s'est vécue une expérience d'intégration d'une classe d'élèves présentant des problèmes d'apprentissage avec une classe régulière de 3e année.

Le projet visait à permettre à ces deux clientèles d'enfants de vivre ensemble des activités pédagogiques, à raison d'une heure par semaine, le vendredi après-midi. À la fin de l'année, le bilan positif de cette petite expérimentation devenait pour les enseignants un tremplin important qui les amenait à prévoir, pour l'année scolaire 1980-1981, une intégration beaucoup plus grande. En effet, pour cette année en cours, c'est au rythme de deux heures par jour, cinq jours par semaine, que sont formés des ateliers auxquels participent tous les enfants. Nous sommes allées rencontrer Flore Joyal, titulaire de la classe de récupération, et Micheline Martel, titulaire de la 3e année régulière, pour leur demander de répondre à nos interrogations et c'est Flore qui se fait leur interprète.

Qu'est-ce qui vous a incité à vivre un projet d'intégration l'an dernier?

C'est un rêve que je caressais depuis longtemps. Je sentais que

* BROISSOT, Claudette et Monique BOUCHER, "Une expérience d'intégration à l'école Saint-Clément", in Dimensions, vol. 2, no 2, p. 4

Micheline était ouverte à travailler avec moi. J'avais envie de travailler en ateliers avec les enfants, mais je trouvais difficile d'y arriver seule. Je me disais qu'à deux ou trois, ce serait plus facile.

Quel investissement, en termes de temps, ce projet vous a-t-il demandé?

On s'est souvent rencontré à l'heure du repas du midi. Au total, on pourrait évaluer à 40 heures le temps qu'on y a consacré. De toute façon, ce qui importait pour nous ce n'était pas tellement le temps, mais le travail qu'on faisait ensemble.

Qu'est-ce qui a facilité votre tâche?

À exprimer nos besoins, nos attentes, nos inquiétudes, on a appris à se comprendre mutuellement, et à se compléter vraiment. Il a été également très important d'avoir l'appui de Mlle Anne-Marie Comeau, notre directrice. Lorsque nous avions besoin de matériel, elle nous le procurait dans la mesure du possible; lorsque nous avions besoin de sa participation, elle nous l'accordait. Nous étions donc assurées de son support moral.

Comment l'équipe-école et les parents ont-ils été informés de votre projet?

Nous jugions important de sensibiliser l'équipe-école à notre démarche. C'est lors de rencontres informelles que ce travail s'est réalisé. Nous avions prévu une rencontre spéciale lors d'une interétape mais la grève ne nous a pas permis d'y donner suite.

Pour les parents des élèves, ce fut différent. Ils ont été invités à participer à quelques activités en classe.

Puisque vous parlez de bilan positif de l'expérience de l'an dernier, pouvez-vous nous dire en quoi ce fut un succès?

L'expérience a indiqué que tous les élèves étaient très motivés, que leur intérêt était soutenu et que les apprentissages faits lors de cette période d'intégration étaient des plus satisfaisants. Sur le plan de la socialisation, les enfants ont développé des attitudes de collaboration et de respect mutuel. Si une personne tout à fait étrangère au projet s'était présentée lors de ces activités, il lui aurait été impossible d'identifier les enfants ayant des troubles d'apprentissage.

Si on compare la formule de l'an dernier à celle de cette année, quels changements majeurs y avez-vous apportés?

L'an dernier, nous étions trois professeurs engagés dans le projet, c'est-à-dire, nous deux, plus Denise Ouellette, la titulaire de la classe de soutien du premier cycle. Nous partagions un même local et avions regroupé à partir de janvier 1980, 48 enfants. Cette année, un autre professeur de troisième année régulière viendra se joindre à nous. Nous aurons donc alors deux regroupements d'environ 40 enfants.

Étant donné l'expansion du projet, nous bénéficions également de l'aide quotidienne de deux professeurs en dénombrement flottant de l'école et ce, au rythme d'une heure tous les jours. De plus, nous voulons souligner la participation de trois parents

qui travaillent de façon régulière à l'atelier Coin de lecture et celle de la classe régulière des élèves de 6e année qui viennent lire aux petits les histoires qu'ils ont rédigées.

Il semble clair que tous les enfants trouvent beaucoup d'avantages à cette intégration, tant sur le plan académique que sur le plan social, mais vous, en tant qu'enseignants, qu'en tirez-vous?

À la fin de chaque année, nous nous sentons fatiguées, bien sûr, mais beaucoup moins stressées que dans le passé. Avec cette formule d'ateliers, nous avons l'impression de toucher chaque enfant de façon plus personnelle et plus directe.

Nous sentons que, petit à petit, nous nous dirigeons vers une pédagogie plus ouverte, qui colle mieux à ce que nous sommes et à l'image de la société dans laquelle nous vivons.

Après 15 ou 20 ans d'enseignement cette expérience nous apporte un regain d'enthousiasme et un souffle de jeunesse.

Conclusion

On ne pourrait mieux conclure qu'en citant cet élève de la classe régulière de 3e année : "Je sais pourquoi vous nous faites travailler de cette façon : c'est pour qu'on aime l'école."

Texte 21

UNE EXPÉRIENCE D'INTÉGRATION CONCLUANTE*

Comment développer au maximum le désir d'apprendre et de connaître chez les enfants?

Comment offrir un service adéquat à l'intérieur de la classe, à des débiles légers, à des enfants en difficultés d'apprentissage et/ou de comportement tout en respectant le niveau pédagogique de chacun?

Voilà les questions que se posait l'équipe de l'école Jean-Jacques-Olier à la fin de l'année 1978-1979.

Des visites de l'école Saint-Anselme, des rencontres avec René Brullemans, conseiller pédagogique en orthopédagogie, et des discussions d'équipe ont donné naissance au projet "Intégration à vivre".

Dès septembre 1979, c'est le grand branle-bas au premier cycle à Olier. Tous les professeurs des classes régulières et de l'orthopédagogie deviennent titulaires de classes composées de 15 à 19 élèves. Ces élèves proviennent du secteur régulier, de classes de récupération, de classes de mésadaptés socio-affectifs et de classes de mésadaptés socio-affectifs et de classes de débiles légers. De plus, chaque professeur choisit d'animer un

* POULIN-JOLY, Jocelyne et Michèle FRANCOEUR-MARQUIS, "Une expérience d'intégration concluante", in Dimensions, vol. 2, no 4, juin 1984, p. 5.

atelier comportant des activités d'éveil, des activités à caractère pédagogique et des activités culturelles. Quinze ateliers sont offerts au cours de la semaine; jeux de français, jeux de mathématiques, coin de lecture SRA, bibliothèque, table d'écoute, tricot, peinture, sciences humaines, sciences de la nature, danses, marionnettes, bricolage, mime, l'étude de la préhistoire et le pays de Jésus.

Pendant ces périodes d'atelier, des animateurs s'ajoutent aux enseignants : professionnels non enseignants, parents et enseignants stagiaires.

L'enseignement des matières de base et de la catéchèse est assuré par le titulaire dans chacune des classes formées au début de l'année. De plus, chaque élève reçoit deux heures d'atelier par jour; ces derniers sont laissés au libre choix des enfants et sont multi-âges. Mais le nombre de places y étant limité et chaque classe ayant à tour de rôle la préséance pour son choix, il est impossible pour un élève de se retrouver toujours dans le même atelier. Les matières secondaires sont intégrées à ces ateliers, toutefois l'éducation physique et la musique demeurent obligatoires et ont lieu à heure fixe durant la semaine.

À la fin de la première année d'expérimentation, une évaluation maison a permis certaines constatations : tous les enfants, même ceux qui ont de graves difficultés d'apprentisage, vivent les périodes pédagogiques de manière plus harmonieuse parce que celles-ci alternent avec les ateliers librement choisis par les enfants. Tous les enfants dits mésadaptés socio-affectifs semblent avoir un vécu scolaire plus positif. Le problèmes de comportement ont beaucoup diminué pour l'ensemble des enfants.

Par contre, certaines lacunes ont amenê des rêorganisations pour l'année 1980-1981.

Pour aider les professeurs à assurer la rêcupêration des matières de base en classe, l'orthopêdagogue leur fournit du matêriel particulier sur demande. Pour les êlèves ayant des difficultês en lecture un système de tutorat a aussi êtê organisê avec l'aide d'êlèves du deuxième cycle. Afin de faciliter la communication professeurs-êlèves, la maquette horaire assure une moyenne de trois heures par jour pendant lesquelles le titulaire se retrouve en prêsence de son groupe-classe. Pour assurer un meilleur suivi auprès des enfants, dits MSA, la psycho-êducatrice offre des pêriodes d'observation rêgulières dans chacun des groupes-classes et rencontre les titulaires dans le but d'établir des stratêgies d'intervention.

Bref, la meilleure partie du travail consistait à obtenir la collaboration de chacun, à êlaborer un mode de fonctionnement simple et pratique et à vaincre les apprêhensions que soulève un pareil bouleversement. Pour y arriver les efforts de tout le personnel et de nombreuses rencontres furent nêcessaires la première année.

Finalement, la solution de souplesse adoptêe à Olier semble rêussir. Même si l'êvaluation de la deuxième année de fonctionnement n'est pas terminêe, on peut noter que les dêbiles lêgers ont acquis beaucoup d'autonomie et que les trois quarts d'entre eux ont fait de grands progrès pêdagogiques. Ces enfants ne sont plus catalogués par les autres. La plus grande difficultê que les professeurs ont dû surmonter a êtê de s'adapter au rythme d'apprentissage nêcessairement plus lent de ces êlèves.

Pour ce qui est des élèves qui avaient des problèmes pédagogiques ou de comportement, ils ont poursuivi normalement leurs acquisitions de connaissances. Quant aux élèves des classes régulières, ils ne semblent pas, au plan pédagogique, avoir souffert de cette intégration. On peut remarquer qu'ils sont tolérants à l'égard des élèves qui ont des difficultés.

Dans l'ensemble, l'évaluation est donc très positive. Un point est assuré : nous avons l'intention de continuer.

Texte 22

LES PARENTS ONT DES YEUX POUR VOIR*

Les quelques lignes qui vont suivre sont issues de notre histoire. Elles sont écrites avec toutes les émotions que peuvent ressentir un homme et une femme qui viennent de naître "parents" par suite de la venue au monde de leur petite fille si tendrement attendue.

Nous espérons qu'elles seront "écoutées" plutôt que lues. Si nous acceptons de mettre en veilleuse nos hypothèses personnelles sur l'accompagnement professionnel que requièrent tous ces enfants ayant des troubles d'apprentissage et d'adaptation, c'est pour tenter d'apporter un éclairage sur ce que peut être notre vécu de parents.

Certes, nous sommes tous deux professionnels de la psychoéducation, mais c'est notre "vivre-avec" une petite fille en difficulté que nous désirons mettre en relief. Nous allons donc parler d'expérience. Bien sûr, nous ne pouvons nier les nombreuses années de travail auprès d'enfants en difficulté; elles ont été pour nous et demeurent toujours un acquis pour identifier ce que nous vivons.

---

* RENOU, Louise-Hélène, "Les parents ont des yeux pour voir", extrait du livre Oui, c'est possible, publié par l'Association canadienne pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage (ACETA), 323, rue Chapel, Ottawa, Ontario, K1N 7Z2. Prix 6,00 $.

Notre témoignage restera évidemment singulier. Toutefois, à côtoyer d'autres parents et en retraçant la route parcourue nous découvrons que nous ne sommes pas seuls! En ces grandes lignes, peut-être d'autres parents se reconnaîtront-ils?

Nous avons pensé qu'il serait utile à notre propos de relater les différentes étapes que nous avons franchies. Ainsi, pourrons-nous non seulement partager notre vécu de parents mais solliciter un regard neuf sur la participation effective probable des parents à l'ensemble des interventions rééducatives auprès de leurs enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

La quotidienneté

Aucune mère, aucun père de famille ne peuvent éviter, semble-t-il, cette réappropriation de leur manière d'être et de vivre sollicitée par l'accueil d'un nouveau-né. La routine quotidiennne est forcément bousculée, ne serait-ce qu'au point de vue de l'horaire jusqu'alors ajusté aux impératifs, du moins physiques, de la vie à deux. Le sommeil perdu, par exemple, retrouvait facilement son rythme aux lendemains des fêtes.

La vie à trois, puis à quatre... nous devenons une famille. À chacune sans doute son lot d'imprévus...

Notre fille a maintenant trois mois, son frère aîné se prépare à souffler les deux premières bougies d'anniversaire. Ses éclats de rire aux pitreries de son frère nous sont désormais familiers. Elle est notre "petit soleil" du matin; son frère, déjà maître en l'art de se construire une pensée par mille et un gestes ou questions. Au beau milieu de notre quotidienneté heureuse prend place, comme une étrangère, entre sans frapper, la maladie!

De l'étonnement à l'affolement, nous entrerons, sans anticipation possible, dans un quotidien aux couleurs désormais variables selon le souffle de notre fille. La première inquiétude surmontée à coups de diète scrupuleusement suivie, de fiche de température dûment remplie aux quatre heures, de médication administrée, d'élimination des amis de peluche, notre fille respire. Jusqu'à quand?...

"Tu as un véritable talent d'infirmière", nous confie le pédiatre rassuré. C'était la première crise. Nous l'avons, pour dire les choses comme elles se vivent, surmontée. Nous apprenions à composer avec la fragilité pulmonaire comme l'on peut s'accommoder de vacances tranquilles. Après tout, elle grandissait même si son menu était composé presque exclusivement à partir de mesures de pommes...

Mais il n'y a pas que la croissance physique. Nous scrutions les moindres acquisitions du mouvement, de la communication avec l'univers, des tâtonnements du premier âge, tout comme nous l'avions fait pour notre fils. Quand on est parent, le geste réussi, quoique anodin en soi, devient vite un exploit. Tous ces gestes mis ensemble ne sont-ils pas d'ailleurs le lieu d'un émerveillement sans pareil? Les bols de céréales renversés sur la tête font rire ou pleurer; de toute évidence, ils ne laissent pas indifférents. Ils sont partie prenante d'une quotidienneté chaque fois réinventée par le langage de l'amour offert et reçu.

Notre petite a neuf mois. Nous voilà encore confrontés à la précarité d'une santé à conquérir. Cette fois, l'infirmière-maison doit céder la place aux spécialistes. Rien ne va plus. Nos oreilles se tendent, se crispent au râle incessant de cette petite poitrine cherchant éperdument son air au fond des entrailles.

Les précautions devenues habitudes ne suffisent plus. Un petit corps de fille se bat pour une survie. Nous sommes foudroyés par la peine, la peur, l'angoisse.

Pourquoi faut-il, en ces moments où seule la tendresse partagée apporte la sécurité, vivre cette séparation brutale des chambres aseptisées de l'hôpital? Combat de notre fille pour la vie, combat avec nous-mêmes pour ravaler une réalité qui n'a plus de sens... C'est l'isolement. Nous sommes rivés à de bêtes vitrines pour ne pas perdre une seule seconde du regard d'amour. Notre coeur a beau s'accrocher à nos yeux, les formalités suivent leur cours.

Dix jours! Enchevêtrés d'un espoir fragile et de rêves atroces! La sonnerie du téléphone, à son plus bas, est comme un cri strident qui vous arrache des palpitations à tout rompre. Chaque séance de veille à la vitre d'hôpital creuse de plus en plus le fossé de notre communication première. Les stimulations, même chaleureuses, sont lettre morte. Le sourire s'absente. L'équipe médicale perçoit enfin qu'outre les poumons à guérir il y a une relation qui s'effrite et une séparation qui obstrue toute chance de guérison. On nous rend un corps de petite fille brisée, ses yeux ont éteint leur lumière; notre petit soleil est caché par la tempête.

Nous dramatisons? C'est bien, n'est-ce pas, ce qui vient à l'esprit de celui qui n'a pas vécu ces heures, une par une... En visite, nos amis les plus proches prenaient leur café à la hâte ou presque. Quand une enfant éveille un sentiment indéfinissable, elle impose par sa présence un certain silence. Nous l'avons longtemps porté seuls. Mais, jour après jour, nous avions des yeux pour voir.

L'attente des premiers pas

Trois mois et peut-être quatre pour rebâtir ce corps qui chante la joie de vivre ensemble. Sortie désormais de son petit lit douillet, il y a tout l'univers à conquérir; il faut reprendre, en quelque sorte, le temps perdu en apprentissages multiples. Du compte-gouttes nourricier, passer à la table! Se tenir sur ses deux pieds qui peuvent maintenat être chaussés. Délaisser sa petite couverture chouchou pour faire la conquête des mondes de l'objet, de l'espace, des personnes, de l'enfance à vivre, quoi! "À ton rythme, ma chérie", nous disions-nous en douceur. Peut-on, en effet, exiger d'une petite fille qu'elle sache tout faire debout ce qu'elle n'a pu expérimenter à ras du sol? Nous avions beau lui avoir proposé quelques casseroles en guise de jouet, elle n'avait pas encore pris d'assaut les armoires de la cuisine.

À 14 mois, elle apprenait les déplacements autonomes, à 24, la marche pour vrai. Les neuf premiers mois du frère, nous n'avions pas eu le temps de les voir tant ils déboulaient à toute allure; pour sa petite soeur, nous avons appris à démêler un écheveau de laine avec la patience de nos grand-mères! Nous comprenions, nous acceptions, même avec joie, cette cadence de vivre bien à elle. Après tout, la marche, elle est venue...

Cependant, il y a toutes sortes de "premiers pas" : à tout savoir-faire, un départ s'annonce. Premiers pas, premiers mots intelligibles, premiers dessins figuratifs, premiers jeux de recherche de "l'invisible pour les yeux", le langage étant parmi cette grille le plus gratifiant. Enfin, à nos yeux de parents... c'est-à-dire de la société dans laquelle nous vivons. N'est-il pas le moyen par excellence de la communication sociale? Si nous avons acquis une certaine patience, nous gardons

aussi, encore aujourd'hui, un certain sillon de souffrance. Notre fille utilise la parole pour l'ultime nécessaire; un jour peut-être, nous pourrons causer... C'est à venir.

La franchise du second regard

Comment, devant ce fait inaltérable par le seul désir de l'entendre parler, ne pas faire le procès de ce que nous sommes? Est-ce seulement une question de rythme?

À quatre ans, rechute pulmonaire, les débuts de la parole s'engouffrent pour laisser filtrer au maximum l'oxygène indispensable à la survie. Nous n'avons pas eu à dire non à l'hôpital (un milieu averti en vaut deux!). Sans mot prononcé encore de notre part, notre pédiatre s'empresse de nous dire : "Pas question qu'elle sorte de chez elle!" Ouf! Les rapports humains ont encore une certaine primauté.

Nous reprenons le "collier des quatre heures" à deux mains, le coeur ouvert. La science aidant, notre fille reprend petit à petit son souffle. Nous n'avons pas comptabilisé évidemment les mille et une historiettes racontées pour laisser poindre les arcs-en-ciel en ces jours de pluie drue, ni négligé cette vigilance que requiert ce monde de l'activité enfantine, créatrice de liens. Nous dissimulions au hasard quelques morceaux de casse-tête sous l'oreiller; le grand-frère imaginait avec ferveur une piste de course, un château de rêves, un chantier de construction sur le pied du lit de sa soeur.

Nous avions beau faire pour le mieux, au meilleur de notre connaissance, sa croissance psychologique ne tournait pas rond.

La maternelle du frère, les observations s'accumulant pêle-mêle en attentes et en espoirs plus qu'en véritables acquisitions, nous sommes au bord du doute, du torrent de larmes aussi, prémices de la franchise sur ce qui est vu, perçu, intuitionné mais pas encore nommé.

Que se passe-t-il exactement? Nous ne pouvons nier ce qui se voit et, par surcroît, nous désinstalle largement! Par exemple, l'incontinence diurne, à elle seule, suffit à déclencher une exacerbation de plus en plus intolérable. Nous n'avons pas goûté cette chance de sortir, même pour le marché hebdomadaire, sans prévoir le nécessaire... au cas. Pourtant notre fils a été propre si facilement. Serions-nous acculés à reconnaître, par notre vécu immédiat, ce qui est écrit dans les livres? E.H. Erikson pourrait-il peindre l'esquisse du monde intérieur de notre fille.

Les appels à l'aide

En quête d'une cohérence entre ce que nous vivons et ce que nous avons appris, en face aussi de la persistance de la loi du silence entre nous et nos proches, nous décidons de consulter. La réalité de l'insertion scolaire prochaine se balance pour ainsi dire au-dessus de nos têtes comme une sorte d'épée. Nous nous rappelons, en dressant la liste de nos connaissances, d'un neurologue consultant. Nous avons en commun le souvenir des éclairages pertinents qu'il apportait au sujet des enfants en difficulté desquels nous nous sommes occupés. Autour de cela, notre confiance s'élabore, puis c'est le saut : l'aveu mi-conscient et mi-coupable du retard évolutif flagrant de notre petite fille et de sa symbolique dans notre dynamique familiale.

Nous n'avons pas franchi le seuil de son bureau que la crise éclate. Notre fille refuse d'y pénétrer! Y a-t-il plus franche expression de ce qui ne va pas? Les phrases à dire en perdent leur ponctuation préparée. Nous sommes en plein champ d'une caméra vivante : il observe, puis intervient malicieusement (c'est sa manière). Il lance la flèche au beau milieu du problème : "Elle a toujours peur comme cela? À qui de vous deux ressemble-t-elle le plus?" Il était conscient, fort heureusement, qu'il venait de se ranger du côté de l'ennemi, du moins en ces débuts de notre rencontre. Coupables ou non-coupables? Le sentiment faisait volte-face, malgré tout.

À prendre le temps de débroussailler le vécu des questions à poser, les émotions immédiates d'une compréhension plus objective de ce qui se passe réellement, la confiance mutuelle s'est rétablie. Nous revenons à la maison, convaincus que notre démarche en vue d'obtenir de l'aide n'a pas été vaine. Il était hors de question, désormais, de vouloir tout régler par nous-mêmes. Une présence disponible pouvait se retrouver au bout du fil. L'objectivité professionnelle est, en ces heures, un précieux support.

Nous voilà confirmés, du moins dans nos intuitions parentales. Si la franchise peut sembler à certains brutale ou même déprimante, elle nous a permis, à nous, de rompre le silence accablant des apparentes négations de notre entourage. Nous avons les premiers cassé la glace en racontant notre rencontre.

Le face à face avec la réalité

Nous étions donc les parents d'une enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : notre fille, notre "petit soleil"! Nous le demeurons...

Si une sorte de confiance de base nous avait conduits à recourir à l'aide d'un consultant, la confiance en nous-mêmes a, en cours de route, perdu quelques plumes. Est-il possible d'avoir aidé tant d'enfants et de se retrouver, une dizaine d'années plus tard, aux prises avec cette réalité que nous sommes nous-mêmes les parents d'une enfant qui a besoin d'aide? La question demeurait lancinante. Les regards sur notre propre manière d'être et de vivre étaient ponctués à la fois de suspicion et d'un courage peu commun. Cent fois sur le métier, remettre son ouvrage. On ne peut pas être à la fois thérapeute et parent!

Nous avons appris à la petite semaine qu'il nous incombait d'être avant tout "parents" avec les hauts et les bas, les espoirs généreux et les cris de douleur. Comme toile de fond, nous avons toujours gardé ce réflexe quasi viscéral de croire au potentiel humain de notre fille, fut-il inhibé dans son expression existentielle. La parole viendra en son temps; dans l'aujourd'hui, son langage non-verbal a pris une place prépondérante dans notre relation. Elle nous en a appris les maints raffinements. Le corps est une véritable banque de renseignements, nos yeux se sont ouverts à sa parole singulière. Dans le climat suggestif du jeu, elle nous faisait le cadeau temporaire de quelques phrases, sans doute échappées par hasard.

Nous voilà face à face avec une réalité de parents qui est peu commune. Relatons, à titre d'exemple, ce que peut vouloir

dire la demande d'une petite gardienne pour un soir! La parole corporelle ne s'apprend pas à vol d'oiseau. L'incontinence ne se traite pas non plus comme on change la couche souillée d'un bébé. Peut-on, en ces circonstances exceptionnelles, nous permettre de demander le relais de responsabilités à une adolescente même sérieuse? Inutile d'aller plus loin. Cette simple esquisse lève le rideau sur la scène familiale. Heureusement, sur ce plan, des amis fidèles et clairvoyants nous ont supportés et permis de prendre la clé des champs en temps opportuns.

Il ne suffit pas de trouver pour soi des temps pour refaire ses forces, il y a aussi la recherche de services pour une intervention appropriée aux difficultés de notre fille. Comme la plupart des parents, nous avons entrepris la grande aventure du "porte à porte".

Les multiples messages à décoder

Une crise de dent en appelle au dentiste, c'est simple. Un mutisme parfois exaspérant sollicite une multidisciplinarité déconcertante. De l'orthophoniste à l'audiologiste, du psychologue au psychiatre, en passant par l'orthopédagogue et le psycho-éducateur, ma foi, y a-t-il en ce pays, une équipe-ressource raccordée qui soit prête, entre chien et loup, à faire la paix?

Nous sommes au centre d'une île où, tour à tour, chacun cherche les mots pour dire ce qu'il voit de son poste d'observation.

- "Il n'y a pas de véritable dyslexie; la latéralisation reste un problème à considérer."

- "C'est un traumatisme important."

- "Il n'est pas possible, pour le moment, d'évaluer s'il y a débilité mentale ou pas."

- "La fonction symbolique est plutôt pauvre."

Bon, ça suffit! Inutile d'envelopper l'inadaptation dans un vocabulaire dont chacun est l'heureux propriétaire du sens particulier qu'il lui donne. Nous connaissons aussi notre propre fille et, pour une fois, c'est à nous qu'il revient, parents, de décoder les multiples messages reçus. Il faudra pourtant qu'un jour un lexique soit mis à la portée de tous. On ne joue pas avec les sentiments humains que soulève une telle diversité d'expressions, surtout théoriques. Constatation que nous nous adressons tout autant à nous-mêmes qu'aux autres consultants en ce domaine...

"La diagnostite"

Bon grê, mal grê, notre chérie devra prendre le chemin de l'école. Elle a maintenant six ans. Nous étions particulièrement conscients que le milieu scolaire n'aurait pas spontanément le regard positif que nous portions à notre fille au-delà d'un ensemble de difficultés forcément identifiables : elle ne répondait à aucune question objective, n'était pas encore "propre" et pouvait éclater subitement dans une situation stressante pour elle, etc.

Qu'il nous soit permis de citer concrètement ce fait de la vie ordinaire. Acheter de nouvelles chaussures aux petits pieds

qui grandissent, quoi de plus banal. Pourtant, ce geste rituel et familier est devenu, de crise en crise, un situation qui nous a demandé un investissement extraordinaire d'énergie. Le simple fait, pour elle, de poser son pied sur l'appareil à mesurer rappelait, (nous l'avons finalement découvert) le contact du corps avec le métal froid des instruments médicaux. Elle éclatait. Que faire chez un marchand de chaussures perplexe devant une petite fille angoissée? À force de jouer avec elle à aller choisir des souliers neufs et de lui faire jouer le geste de mesurer les pieds de ses poupées, nous avons passé à travers. Cela a pris, en ces débuts, jusqu'à six mois pour que nous la sentions prête à affronter cette situation avec sécurité.

Toutes les observations émanant de faits vécus, nous les avons déposées sur la table du directeur de l'école du quartier avec une confiance entremêlée de doute. Nous recherchions une jardinière accueillante et sécure, sans toutefois lui demander l'impossible. Nous connaissions la couleur du défi... il était de taille. Une maternelle "régulière" pour une enfant déjà diagnostiquée en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, c'était l'envers du parcours habituel.

Tante Marie a été exceptionnelle! La qualité des contacts humains défie parfois la stagnation des structures... Il y a tant de "cas" qui sont atteints de "diagnostite", cette maladie qui force à tout prix la catégorisation avant même de préparer une véritable place à l'enfant avec son bagage de ressources qui lui sont singulières. Après tout,

> L'école doit offrir à l'enfant, dès ses débuts scolaires, une figure rassurante qui l'aide à se prendre en charge lui-même et à mettre en mouvement les différents mécanismes de l'action.

La vie réelle, les conflits, nos limites

Notre petit soleil partait chaque matin, avec son grand frère, main dans la main, pour l'école du quartier. Puis, vers la fin de septembre, elle s'y rendait seule, d'un pas pour le moins décisif. La motivation donne de l'audace.

Ce serait envelopper la vie de coton que de dire : "Nous vivions le passage dans le bonheur et la sérénité". Certes, il y avait de réels progrès, du moins en ce qui concerne l'autonomie dans les déplacements. La vie réelle à aménager avec une enfant comme la nôtre, c'est comme un casse-tête à produire chaque jour. L'harmonie se construit au prix d'une attention dosée, d'une vigilance constante, d'une écoute dynamique. Pour dire clairement, nous vivons une sorte de marche sur la corde raide en quête d'un équilibre renouvelable. À tour de rôle, chacun des membres de la famille se confronte à ses propres limites, aux réactions de l'entourage, aux provocations du contexte social. Nous sommes reliés à un quartier, à une paroisse, à une cité.

Un conflit interne finit toujours par s'apaiser, la confrontation au milieu de vie comporte des oscillations désarmantes : "Ta soeur est folle!" Peut-on imaginer le poids que porte chaque jour la fratrie considérée comme "tout le monde". Notre fille est une enfant, aussi a-t-elle le loisir de se promener à bicyclette sans que son frère reçoive des invectives injustifiées?

La piscine, la patinoire, le parc de jeux, l'église, les magasins, la rue sont aussi des lieux de vie. Leur accessibilité naturelle s'apparente au saut en parachute. Il y a des risques à courir. Nous encaissons les coups reçus : de l'interprétation usée de parents surprotecteurs jusqu'à celle, à l'autre bout du

balancier, de parents sans-allure. "Cela a-t-il du bon sens d'élever une enfant comme ça!" Nous connaissons fort heureusement les contours de notre responsabilité! Et un éclairage sur notre implication dans la croissance de notre fille restera le bienvenu en toutes circonstances même si nous avons des yeux pour voir. Nous demeurons ouverts, malgré tout, comme fleurs qui portent fruits.

La magie des ressources

Ainsi, il se trouve, au fil du temps, des personnes bien intentionnées qui ne nous veulent que du bien... "Vous ne pensez pas que..." Nous recevons les messages.

La maternelle vécue, nous prenons encore une fois les devants. Notre petite fille a besoin de services professionnels particuliers. C'est une autre étape à entreprendre, à vivre, pardi!

La parentude prenant le pas sur le professionnalisme, nous rêvons d'une école à portée de la main qui répondrait en tous points à ses besoins à elle! Notre fantaisie passagère s'arrêtera à la porte des disponibilités réelles. De téléphones en rencontres, d'anxiété en témérité, nous atterrissons : un professeur d'expérience, un petit groupe, une école accueillante, une mentalité d'avant-garde, un "grand-père" chaleureux aux manettes de commande, tout juste dans le quartier voisin, à l'école publique. Nous nous sentons presque privilégiés.

Ce sera pour deux ans, les politiques changent, les enfants restent sur la liste d'attente...

Nous avions pourtant monté quelques marches d'espoir. Des intervenants qualifiés avaient assuré le mieux possible la prise en charge, du moins pédagogique... Notre trésor de fille fait des progrès remarquables et reconnus. Où allons-nous maintenant échoir? Les nuits blanches sont à l'horizon de notre aujourd'hui. Nous avons le goût des voyages : Paris, Rabat et Puerto Santa Maria miroitent à nos yeux. Une réunion de famille en perspective nous donne des ailes. Avant de partir, une inconnue demeure à résoudre : trouver une place à notre fille pour la prochaine année scolaire.

Cette fois nous nous sentons entourés, supportés. Des amis ouvrent leurs yeux avec nous. Ré-examen des services disponibles et ré-évaluation des besoins spécifiques nouveaux sont au programme. Cette fois, nous jouons la carte-maîtresse (!). Nous osons demander conseil à des proches collaborateurs dans le travail. Nous avons acquis une sorte de force surhumaine qui nous permet d'aller au-delà de ce qui peut être pensé à notre égard. Comme il fait bon d'être soi-même jusqu'au bout!

Nous pourrons partir en vacances à tête reposée. Une école privée spécialisée accepte l'inscription de notre fille et une thérapie par le jeu constituera le support que nécessite son état actuel. La boucle est bouclée, pensez-vous? Si telle est la réaction, nous aurions livré notre témoignage à des aveugles... L'harmonie est un but et non un moyen.

Pour qu'il y ait thérapie, il faut un consentement. "Non, veux pas... elle", entrecoupé de sanglots. Allons-nous relire le répertoire des services thérapeutiques? "Connaissez-vous...?" Nous sommes sollicités par les médias d'information comme si la

recherche d'un thérapeute était une sorte de magasinage. Surtout, ne pas perdre le nord, élaguer la pensée magique. La thérapie repose avant tout sur des personnes : nous avons réussi à composer avec la pauvreté relationnelle de notre fille et un peu, passionnément avec celle des séducteurs de métier. Le choix exprimé par notre fille s'avérera le meilleur.

La clairvoyance de l'amour

"Les parents doivent faire confiance". De quelles affirmations gratuites nous nourrissions-nous quand nous vivions de l'autre côté de la médaille, c'est-à-dire en tant que rééducateurs? À vivre l'approche inverse, nous pouvons percevoir, avec une acuité nouvelle, toutes les implications d'une confiance réciproque qui demeure à bâtir.

Il ne nous reste, de notre point de vue de parents, qu'un seul fil conducteur : la clairvoyance de l'amour. Nous sentons, avant d'être informés, ce qui va, ce qui ne va pas. Ce sont les antennes du coeur qui produisent le son de la confiance envers ceux qui acceptent la prise en charge rééducative de nos enfants et même la prise en charge éducative. Dans un monde où la performance guide les conduites humaines, l'apprivoisement des êtres les uns par les autres conserve une valeur bien relativisée. Il est une simple variable pour quelques-uns; pour d'autres, il mérite le temps "perdu" qu'on y consacre.

Notre fille fêtera ses onze ans. Son sourire est frais comme la rosée du matin. Elle apprend à sa mesure que ceux qui croient en elle ne comptent pas leur temps de présence. Elle les désigne du doigt.

Ainsi, c'est elle qui donne des yeux pour voir. Elle façonne, comme une belle pièce d'argile, des regards d'amour. Certes, le but de la route n'est pas entre nos mains...

Nous avons tenté d'exercer notre droit de parole sur notre vécu de parents le plus honnêtement possible. C'est aussi une sorte d'investissement... qui peut émouvoir. Entre-situant, dans ses grandes étapes, le parcours vécu, nous avons été émus nous-mêmes... Serait-il utopique de penser qu'il peut être une sorte de pierre vivante dans la voie constructive de la concertation entre parents et rééducateurs?

> L'enfant se trouve souvent dispersé devant plusieurs demandes mais, pour peu qu'il soit fragile, il n'arrive pas à surmonter la tension ressentie de cet amalgame de tâches à réaliser. Si tel est le cas,on diagnostiquera une difficulté spécifique au niveau de l'apprentissage, mais le principal devrait consister à l'amener à se sentir à l'aise vis-à-vis de l'école, à envisager la réussite positivement et à ne pas voir l'échec comme seul moyen de "réussite".

Quand aurons-nous tous des yeux pour voir ce principal? L'apprivoisement, n'est-ce pas d'abord un climat, un accueil à partager?

Louise-Hélène Renou.

N.B. Je signe le texte parce que je l'ai écrit. Mon époux, Marcel, pourrait le signer de son amour.

BIBLIOGRAPHIE

ERIKSON, E.H., Enfance et société, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.

PAINCHAUD, A., Ces normaux inadaptés, Paris, Fleurus, 1972.

SAINT-EXUPÉRY, A., Le petit prince, Paris, Gallimard, 1946.

BIBLIOGRAPHIE

Livres et documents

BENTOLINA, A. (1976), Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture, coll. "Actualité pédagogique", La bibliothèque du CEPL, Paris.

BING, E. (1976), ... et je nageai jusqu'à la page, Éditions des femmes, Paris.

BOURNEUF, D. et PARÉ, A. (1975), Animation d'un coin de lecture, Éditions Québec-Amérique, Montréal.

BOURNEUF, D. et PARÉ, A. (1975), Pédagogie et lecture, Éditions Québec-Amérique, Montréal.

CHARMEUX, E. (1975), La lecture à l'école, Éditions Cedic, Paris.

CHASSAGNY, C. (1975), La rééducation du langage écrit, Éditions Néret, Paris.

CHASSAGNY, C. (1977), La pédagogie relationnelle du langage, Éditions PUF, Paris.

COMMISSIONS DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (CECM) (1981), L'enseignement du français écrit au niveau primaire. Une approche pédagogique expérimentée conforme au nouveau programme du français du MEQ, "Opération Renouveau", Montréal.

CONSEIL FRANCO-QUÉBÉCOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN ÉDUCATION (1981), L'inadaptation scolaire, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1979) L'égalité des chances en éducation, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1980), Se prendre en main pour les enfants. Le projet éducatif de l'école, I. Des écoles se mettent en marche. Que font-elles?, Québec.

DRAPEAU, G. (1980), Évaluation des modèles d'intervention dans l'emploi de la formule du dénombrement flottant, Première partie 1979-1980, DRD, Service de l'Adaptation, CECM.

ESTIENNE, F. (1980), Plaisir et langage. Le plaisir de jouer en créant du langage, Jean-Pierre Delarge, Éditions France-Amérique, Montréal.

FORTIER-LAVOIE, R. (1981), L'apprentissage de la lecture en pédagogie ouverte, Thèse de maîtrise, Université Laval, Québec.

FOUCAMBERT, J. (1977), La manière d'être lecteur, OCDL-Sermap, Paris.

GAUDREAU, J. (1980), De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés, Éditions Québec-Amérique, Montréal.

GIASSON-LACHANCE, J. (1980), Techniques d'évaluation de la lecture, Publications PPMF/Laval, Éditions Ville-Marie, Montréal.

GOODMAN, Y. et BURKE, C. (1976), Reading Miscue Inventory : Procedure for Diagnosis and Evaluation, New York, MacMillan (1972), traduit en français par Marcel Chabot, La lecture telle que les enfants l'apprennent, une procédure d'analyse des maîdonnés en lecture orale et un instrument de diagnostic et d'évaluation, Pracdix Inc., Montréal.

HARRISSON-ALLAN, E., How to Teach your Children Twice as Much, Arlington House, New Rochelle, N.Y.

KLAUSMEIER-HEBERT, J., Individually Guided Elementary Instruction Concepts and Practices, Academic Press, N.Y., St. Francisco, London.

LENTIN, L. (1979), Du parler au lire, tome 3, Interaction entre l'adulte et l'enfant, Éditions ESF, Paris.

LOBROT, M. (1976), Lire, Éditions OCDL-ESF, Paris.

LOBROT, M. (1972), Troubles de la langue écrite et remèdes, Éditions ESF, Paris.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (France) (1979), Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, document rédigé à partir des travaux du colloque sur la lecture et du séminaire préparatoire, Direction des écoles, Paris.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1978), L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980), Les fonctions de la communication. Au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et expérimentation pédagogique, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981), Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983), Guide pédagogique. Primaire. Le handicap auditif, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984), Guide pédagogique. Primaire. Le handicap physique, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984), Guide pédagogique. Primaire. La mésadaptation socio-affective, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984), Guide pédagogique. Primaire. Le handicap visuel, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981), Guide d'organisation spécifique pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire, document de travail, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981), Guide pédagogique. Primaire. Français. Première, deuxième, troisième années, Direction des programmes, Service du primaire, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Ontario) (1980), Enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Suggestions aux enseignants, Toronto.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1982), Guide pédagogique. Primaire. Français. Quatrième, cinquième, sixième années, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981), Guide pédagogique. Primaire. Littérature de Jeunesse, fascicules I, II, III, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1982), Guide pédagogique. Le langage au préscolaire, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980), Primaire. Français. Matériel de soutien à l'implantation du programme, guides pédagogiques, atelier 1 à 6, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979), Le matériel didactique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire, document d'information, Direction générale du développement pédagogique, Direction du matériel didactique, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980), Pour une réussite de l'enfant et de l'école, document de sensibilisation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979), Programme d'études. Primaire, français, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1982), Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire, Direction de la recherche, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980), Recherche sur l'acquisition de l'orthographe, Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et d'expérimentation pédagogique, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980), Réflexion sur les préalables aux apprentissages scolaires, document de sensibilisation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire, Québec.

PAQUETTE, C. (1979), Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Éditions NHP, Victoriaville.

SERRI, H., GRASS, C., MINET, O. (1981), Lire de la maternelle au cours préparatoire, Armand Colin-Bourrelier, Paris.

SMITH, F. (1981), Comment les enfants apprennent à lire. Recherche sur l'apprentissage de la lecture, Éditions France-Amérique, Montréal.

SMITH, F. (1979), La compréhension et l'apprentissage, traduit et adapté par Alain VÉZINA, Les Éditions HRW, Montréal.

VANDENDRIESSCHE-VUYLSTEKER, S. (1981), S'éveiller, s'exprimer et lire à 6 ans. Une année au jour le jour de pédagogie interdisciplinaire au cours préparatoire, CRDP de Lille (France).

VEILLEUX, P., CAMERA, J-J. (1973), Le dénombrement flottant, Document d'information adressé aux directions d'écoles et aux spécialistes du dénombrement flottant. Service d'adaptation scolaire, Commission scolaire Jérôme le Royer.

WOLFENSBERGER, W. (1981), Pourquoi militer en faveur de l'intégration et de la participation des handicapés à la société, Congrès de l'AQETA.

Articles

ADAMS, D. (1976), "Donner aux enfants le goût d'écrire", in L'école coopérative, numéro 33, pp. 18-29.

AMMARA, G. (1980), Les troubles d'apprentissage scolaire - réflexion sur le sens des troubles d'apprentissage et de leur correction, in Cahiers pédopsychiatriques, numéro 13, pp. 107-113.

AUDET, F. (1982), "Le journal comme outil d'apprentissage", in Vie pédagogique, numéro 17, pp. 16-19.

BENDER, K. (1967-1968) "Using Brighter Students in a Tutorial Approach to Individualization", in Peabody Journal of Education, vol. 45.

BENTOLINA, A. (1981), "Fleurs de lire et liserons" in Communication et Langage, numéro 48, pp. 5-22.

BRADFIELD, R.H. (1973), "Training Tutors to Teach Reading with Performance Determined Instruction", in California Journal of Educational research, volume 24 no 4, pp. 188-193.

CHARMEUX, E. (1976), "Construire une pédagogie de la lecture", in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture, Bentolina, A. coll. Actualité pédagogique, La Bibliothèque du CEPL, Paris.

CHOMSKY, C. (1972), "Write Now, Read Later", in Language in Early Childhood Education, National Association for the Education of Young Children, C.B. Cazden, Washington D.C., pp. 119-126.

DAGENAIS, A. (1980), "L'alphabétisation au Québec", in Le Devoir.

DORRIS LEE, M., RUBIN, J.B. (1979), "Learning to Read Naturally, in Children and Language, Reading and Writting, Talking and Listening, Wadsworth Publishing Company, pp. 254-265.

GEORGEAULT, P. (1976), "Les classes d'attente et l'inadaptation scolaire", in L'école coopérative, numéro 33, pp. 4-17.

GOODMAN, K.S. (1970), "Reading : A Psycholinguistic Guessing Game", in Theoretical Models and Processes of Reading, International Reading Association, Newark, pp. 259-272.

GOODMAN, K.S. et Y.M. (1980), "Reading is Natural" in Apprentissage et socialisation, volume 3, numéro 2, pp. 107-123.

HENRIPIN, M. (1981), " Le projet éducatif à l'école primaire. Trois témoignages et quelques pistes de réflexion", in Vie pédagogique, numéro 12, pp. 4-11.

HOULD, R. (1981), "Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture" in Vie pédagogique, numéro 11, pp. 22-26.

JACOB, J.-L. (1982), "L'oeil et l'enfant : fausses notions les plus répandues", in L'Union médicale du Canada, volume III, numéro 8, pp. 689-691, 694.

LANGEVIN, C., "Lire ou apprendre à lire?" in Québec Français, numéros 45 et 46.

LAVERS, R. (1981), "L'enfant en difficulté. Perspectives américaine et française" in Vie pédagogique, numéro 13, pp. 22-25.

LEWIS, J. (1979), "Analysis of the Tutoring Variable in Individualized Instruction ED.", in Teach, pp. 41-45.

LORD, D. (1983), "Ne tirez pas sur les "cancres", in Châtelaine, volume 24, numéro 1, pp. 100-104.

LUNDSTEEN, S.W. (1978), "Quelques comparaisons entre le développement du langage et l'apprentissage de la lecture" in Pédagogie ouverte, volume 4, numéro 2, pp. 8-18.

MELARAGNO, R. (1974), Beyond Decoding : Systematic School - Wide Tutoring in Reading, in Reading Teacher, pp. 157-160.

MELVIN, H.P. (1979), "La psycholinguistique et l'enseignement de la lecture" in Pédagogie ouverte, volume 5, numéro 1, pp. 4-12.

POLLACK (1968-1969), "Six Grade Tutors Prevent Reading Failure", in Educational report, volume 2.

ROBICHAUD, O. et LANDRY, R. (1982), Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire, in Revue des Sciences de l'éducation, volume 8, numéro 3, pp. 451-462.

SMITH, F. "Overloading the Competent Reader", conférence donnée en novembre 1981 et reproduite sous forme de microfiche par le système ERIC, numéro d'entrée ED 085 674.

SMITH, F. (1981), Research Update, "Demonstrations, Engagement and Sensitivity : A Revised Approach to Language Learning" in Language Arts, volume 58, numéro 1, pp. 103-112.

SNAAP, M. (1972), "A Study of Individualising Instruction by Using Elementary School Children as Tutors", in Journal of School Psychology, volume 10, numéro 1.

TEALE, W.-H. (1978), Positive Environments for Learning to Read : What Studies of Early Readers Tell us, in Language Arts, volume 55, numéro 8, pp. 922-932.

VIGOTSKY, L.S. (1979), "The Prehistory of Written Language" in Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes, Harvard University Press, pp. 105-119.

WHITE, J. (1971), Program tutor, in American Education.

Revues et dossiers

COMMISSION SCOLAIRE JÉRÔME LEROYER (1978), Programme d'entraînement à la lecture pour les enfants présentant un retard d'apprentissage.

ÉDUCATION QUÉBEC (1978), Une nouvelle méthode vieille comme l'école.

PÉDAGOGIE OUVERTE (1977), volume 2, numéro 4, Les Éditions NHP.

QUÉBEC FRANÇAIS (1978), Dossier lecture, numéro 29, pp. 19-52.

QUÉBEC FRANÇAIS (1978), Dossier évaluation, numéro 30, pp. 16-39.

QUÉBEC FRANÇAIS (1979), Le nouveau programme de français au primaire, numéro 33.

QUÉBEC FRANÇAIS (1979), Dossier pédagogie, numéro 35, pp. 20-45.

QUÉBEC FRANÇAIS (1980), L'objectivation, numéro 37, pp. 16-24.

QUÉBEC FRANÇAIS (1980), Les enfants en difficulté d'apprentissage, numéro 39, pp. 18-51.

QUÉBEC FRANÇAIS (1981), Pour des lectures signifiantes, numéro 41, pp. 49-87.

QUÉBEC FRANÇAIS (1981), Faire écrire à l'école, numéro 43, pp. 54-58.

QUESNEY, B. (1978), Dossier sur le monitorat, CECM.

VIE PÉDAGOGIQUE (1981), Dossier La lecture au primaire, numéros 14 et 15.

Services et organismes s'intéressant aux enfants en difficulté d'apprentissage

1. Commissions scolaires

   Les commissions scolaires offrent des services personnels à l'élève. Les parents peuvent contacter les responsables de ces services ou le directeur de l'école.

2. Hôpitaux

   Certains hôpitaux offrent des services de consultation aux parents. À Montréal notons entre autres :

   a) Hôpital de Montréal pour enfants
      Centre d'apprentissage McGill.

   b) Hôpital Sainte-Justine
      Service à l'enfance

   c) Hôpital Maisonneuve-Rosemont
      Clinique pédopédiatrique

3. Organismes

a) Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle

Organisme professionnel et scientifique, à caractère inter et multidisciplinaire, qui a pour buts le perfectionnement du personnel oeuvrant auprès des exceptionnels; la définition des normes professionnelles dans les services; le bien-être, l'éducation et la santé des exceptionnels et l'éveil de la société à leurs problèmes. A aussi pour objectifs la prévention de l'inadaptation au niveau d'une action concrète et concertée; la promotion de la recherche par l'identification des besoins, la planification des services; l'étude de la législation et la rédaction de recommandations concernant l'exceptionnel.
3700, rue Berri, bureau 478,
Montréal, H2L 4G9
Téléphone : 842-5485.

b) Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage (AQETA)

Informe, sensibilise et permet la circulation de matériels concernant les troubles d'apprentissage; s'adresse aux parents, aux étudiants et aux professionnels; maintien des contacts avec le plus grand nombre possible d'organisations scolaires et communautaires; se fait l'avocat des personnes en difficultés d'apprentissage auprès des organismes publics; développe certains services d'aide.
1181 de la Montagne,
Montréal, H3S 1Z2
Téléphone : 861-5518.

Université du Québec
Télé-université
Université du Québec à Montréal

EDUQ 8570629 B

INTÉGRATION de l'élève

En difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Ayant des troubles d'apprentissage dans les classes ordinaires

Guide d'accompagnement des médias

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES ORDINAIRES

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES ORDINAIRES

Guide d'accompagnement
des médias

Télé-université, 214, avenue Saint-Sacrement, Québec, G1N 4M6
1985

Responsable du projet Georgette Goupil, professeure
Département de psychologie, UQAM

Conception Georgette Goupil
Louise Patoine

Ce document a été préparé par les divers services de la Télé-université en collaboration avec l'UQAM.

©Université du Québec à Montréal et
Télé-université

ISBN 2-89147-746-4 (édition complète)
ISBN 2-89147-756-1

Dépôt légal – 2e trimestre 1985

TABLE DES MATIÈRES

I. **Le guide d'accompagnement** 1

Le thème : L'intégration de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage 1
Le but des modules 2
Les modules 2
Les médias 3

II. **La démarche pédagogique** 4

1. Discussion en équipe de trois ou quatre personnes 5
2. Premier visionnement du vidéo 5
3. Discussion en groupe 5
4. Deuxième visionnement du vidéo 6
5. Lecture du Recueil de textes 6
6. Synthèse 7

Activités complémentaires 8

III. **Le module : Enfants avec troubles d'apprentissage** 9

1. Le vidéo : Difficile comme 8 X 7 9
2. Le Recueil de textes 11

I. LE GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT

Le guide d'accompagnement est un outil pédagogique qui permettra à l'utilisateur de tirer un profit maximal des matières traitées dans les médias (vidéo et recueil de textes). Il offre au lecteur trois types d'information. D'abord, il indique les objectifs visés par le module, ensuite, il en présente le contenu et finalement, il suggère une démarche pédagogique. Ce guide permettra donc à l'utilisateur de voir comment la documentation fournie dans chaque module l'aidera à atteindre ses objectifs.

Le thème : L'intégration de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

L'intégration des enfants en difficulté dans les classes ordinaires (dites régulières) de nos écoles est une question qui prend de plus en plus d'importance au Québec. En effet, depuis 1979, avec la parution de L'école québécoise, le ministère de l'Éducation recommande la scolarisation des enfants en difficulté dans le cadre le plus naturel possible. Cette intention a d'ailleurs été réitérée dans un document plus récent, L'école québécoise : une école communautaire et responsable (1982) : "Conformément à la politique gouvernementale déjà en vigueur, chaque école devra, dans toute la mesure du possible, favoriser l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes et activités régulières. Cette intégration se fera après consultation des parents et des personnels concernés". (p. 81)

Le but des modules

Les arguments en faveur de l'intégration de l'élève en difficulté ne manquent pas : scolarisation de l'enfant avec ses pairs, respect des droits humains, etc. Les critiques sont tout aussi fréquentes bien qu'elles s'adressent plutôt aux modalités d'application d'un tel projet qu'à ses principes de base. Ces modules ont été conçus afin de sensibiliser les personnes concernées par ce problème aux divers aspects de la réalité de l'enfant en difficulté intégré dans les classes ordinaires. Elles pourront, à l'aide des médias fournis dans chacun des six modules, se familiariser, dans le vécu quotidien de la classe, avec la nature et les implications des handicaps et des difficultés d'apprentissage.

Les modules

Les six modules mettent respectivement l'accent sur un type de difficulté ou de handicap particulier.

Le ministère de l'Éducation a groupé les enfants en difficulté en cinq catégories principales : les enfants handicapés sensoriels, les enfants handicapés physiques, les enfants déficients mentaux, les enfants en troubles d'apprentissage et les enfants mésadaptés socio-affectifs. La première catégorie, celle des enfants handicapés sensoriels, regroupe les enfants avec des problèmes auditifs et visuels. Nous avons prévu deux modules pour ces types de handicaps sensoriels vu leur nature totalement différente. Les autres modules correspondent aux quatre autres catégories d'enfants en difficulté identifiées par le ministère de l'Éducation.

Les médias

Chaque module comprend un vidéo, un recueil de textes, et le présent guide d'accompagnement. Le vidéo montre différentes situations vécues par des enfants en difficulté dans les classes ordinaires. Le Recueil de textes est, pour sa part, un support pédagogique pouvant également être utilisé seul. Il est conçu pour permettre l'approfondissement des connaissances de base sur la difficulté ou le handicap présenté dans le vidéo. Il fournit au lecteur des informations sur la nature du handicap et les modes de scolarisation offerts à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

II. LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Avant de présenter la démarche pédagogique, rappelons que les modules comprennent deux éléments complémentaires : un vidéo et un recueil de textes. Chacun de ces médias remplit une fonction particulière. Le vidéo montre des enfants handicapés ou en difficulté et des enseignants en action dans les classes ordinaires. Le Recueil de textes complète l'information donnée dans le vidéo.

Chacun de ces médias peut être exploité de façon autonome, selon les objectifs de l'utilisateur. Cependant, la démarche pédagogique suggère l'intégration des deux outils. Elle est conçue en fonction d'un travail en groupe bien qu'elle s'adapte facilement au travail individuel.

La démarche suggérée comprend six étapes :

1. Discussion en équipe de trois ou quatre personnes
2. Premier visionnement du vidéo
3. Discussion en groupe
4. Deuxième visionnement du vidéo
5. Lecture du Recueil de textes
6. Synthèse

Une dernière étape peut s'ajouter selon la situation d'apprentissage et les objectifs poursuivis : les activités complémentaires.

Afin d'aider l'animateur à adapter cette démarche pédagogique à ses objectifs et aux besoins du groupe, les lignes qui suivent expliquent le déroulement de chacune des étapes.

1. Discussion en équipe de trois ou quatre personnes

La discussion se fait à partir des connaissances de chacun sur le sujet, des expériences vécues, etc.

Au cours de cette première étape, le participant est invité à prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur le sujet, ce qui lui permettra de porter plus facilement son attention sur les données nouvelles présentées dans le vidéo et de les intégrer à ses connaissances. Cet échange vise donc à assurer la disponibilité de chacun aux informations contenues dans le vidéo.

À cette étape, il est important d'éviter de faire porter la discussion sur des prises de position trop fermes. Il ne s'agit pas de mettre l'accent sur des positions individuelles mais sur des données plus objectives.

2. Premier visionnement du vidéo

Le visionnement du vidéo devrait se faire sans interruption afin de permettre aux participants d'avoir une perception globale de ce qu'il contient. Il est important d'aviser les personnes qu'un deuxième visionnement sera possible à l'étape 4 pour éviter qu'elles ne s'attardent à des aspects particuliers au détriment de l'ensemble du contenu.

3. Discussion en groupe

Bien que cet échange vise à assurer aux participants une bonne compréhension du contenu du vidéo, son objectif principal est surtout de leur permettre de voir comment il est possible de

réussir l'intégration des enfants en difficulté dans leur milieu. La discussion pourra porter, par exemple, sur les points suivants :

- les éléments du vidéo qui retiennent l'attention;
- les notions qui demandent à être clarifiées;
- les conditions nécessaires pour réussir l'intégration de ces enfants dans les classes ordinaires, en s'appuyant le plus possible sur les expériences de chacun.

Si le groupe est constitué de plus de quinze personnes, il sera nécessaire de former des sous-groupes de cinq ou six personnes afin de laisser à tous la possibilité de s'exprimer. Cependant, une mise en commun sera prévue pour répondre aux questions ou clarifier certains aspects du contenu.

4. Deuxième visionnement du vidéo

La discussion prévue à l'étape 3 aura permis de juger de la nécessité de revoir ou non le vidéo. Au cours de cette quatrième étape, le visionnement pourra être interrompu chaque fois qu'un participant ou l'animateur le jugera nécessaire pour clarifier des aspects ou pour continuer une discussion.

On peut évaluer le temps nécessaire pour ces quatre premières étapes à deux ou trois heures.

5. Lecture du Recueil de textes

Dans un travail à long terme (ex. : cours universitaire), la lecture peut se faire individuellement entre la période de visionnement du film et la dernière étape de la démarche pédagogi-

que suggérée. Cependant, dans un travail à court terme (ex. : rencontre de parents), il est préférable d'envisager un fonctionnement qui permette une économie de temps. Par exemple, les participants peuvent se regrouper en équipe de quatre ou cinq suivant les catégories proposées dans le Recueil de textes. Les membres de chaque équipe se répartissent les textes et en font la lecture sur place. Ensuite, chacun présente aux autres ce qu'il a lu de façon à ce que s'amorce une discussion.

6. Synthèse

Pour favoriser l'intégration de toutes les informations et réflexions recueillies et pour permettre ainsi à chacun de faire le point sur le sujet, voici quelques suggestions d'activités de synthèse plus ou moins fantaisistes :

- écrire un éditorial dans un journal sur le sujet;
- écrire une lettre au président de la commission scolaire pour influencer son point de vue;
- faire une affiche qui synthétise les différents aspects du sujet;
- faire un sketch mettant en présence parents, enseignants et (ou) enfants en difficulté;
- faire une table ronde sur le sujet.

Activités complémentaires

Selon les objectifs poursuivis dans cette démarche, il est possible d'organiser des activités complémentaires aux éléments présentés dans chacun des modules. Il pourrait être intéressant de :

- préparer la visite d'une école qui reçoit déjà des élèves en difficulté d'apprentissage dans ses classes ordinaires;

- préparer une conférence avec divers spécialistes dans le domaine;

- organiser une table ronde regroupant des personnes ayant vécu une telle situation soit comme parent, soit comme professeur, ou tout simplement comme personne ayant réfléchi sur le sujet.

Cette démarche constitue un exemple d'utilisation de l'ensemble des éléments de chaque module. Il reste à chacun à l'adapter, la modifier ou simplement en concevoir une autre plus appropriée à ses objectifs et (ou) aux besoins de ceux à qui elle s'adresse.

III. LE MODULE : ENFANTS AVEC TROUBLES D'APPRENTISSAGE

1. Le vidéo : Difficile comme 8 X 7

Conditions de réalisation

Ce vidéo a été réalisé en 1984 à l'école Baril de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) qui accueille dans ses classes ordinaires des enfants ayant des problèmes d'apprentissage. Aucune mise en scène n'a été prévue. Le tournage a été fait à partir des situations qui se produisaient spontanément en classe. Les images retenues reflètent donc la vie quotidienne à l'école.

Résumé

Le vidéo met l'accent sur des modes de services qui peuvent être offerts à des enfants présentant des difficultés d'apprentissage dans les classes ordinaires. Le spectateur verra tour à tour différents moyens utilisés par l'orthopédagogue pour répondre aux besoins des enfants : travail en sous-groupes avec des élèves, "team-teaching", etc. Ce vidéo présente également la description du travail de parents bénévoles en classe et celui de tuteurs-élèves. Le directeur de l'école illustre l'importance d'un plan d'intervention personnalisé. Le document se termine par une définition complexe des difficultés d'apprentissage et des multiples causes qui y sont reliées.

Objectif général

Le vidéo vise à sensibiliser l'utilisateur à la réalité des enfants en difficulté d'apprentissage et aux modalités d'intégration de ces enfants en montrant des situations vécues par ces derniers dans les classes ordinaires.

Objectifs spécifiques

Au terme du visionnement de ce vidéo, l'utilisateur pourra :

1. Donner une définition des difficultés d'apprentissage.

2. Identifier des causes de difficultés d'apprentissage.

3. Identifier des modalités de services que peut utiliser un orthopédagogue dans une classe ordinaire.

4. Décrire une façon d'impliquer des parents volontaires dans une classe ordinaire.

5. Décrire une modalité de fonctionnement d'un système de tutorat en classe.

6. Décrire sommairement un plan d'intervention personnalisé (P.I.P.).

7. Décrire quelques avantages pour l'enfant en difficulté d'apprentissage d'être intégré dans une classe ordinaire.

2. Le Recueil de textes

Objectif

L'objectif premier de ce Recueil de textes est de fournir au lecteur des informations sur l'enfant en difficulté d'apprentissage et sur les modalités de services utilisés avec ces élèves. Ce document peut être consulté librement soit pour acquérir des informations supplémentaires sur les thèmes majeurs du vidéo, soit pour approfondir ses connaissances.

Contenu

Le Recueil comprend cinq séries de textes : la première porte sur la définition et les causes de problèmes d'apprentissage, la seconde sur l'évaluation des difficultés d'apprentissage, la troisième sur l'intervention directe en classe, la quatrième sur les modèles de services et la dernière sur des expériences ou des témoignages divers.

Ce recueil peut être utilisé de manière autonome ou comme complément d'information au vidéo. Ainsi, certaines scènes du vidéo illustrent un système de tutorat par les pairs. Deux textes du Recueil traitent de ce thème et offrent aux lecteurs diverses informations pour implanter plus efficacement un tel système.

L'utilisateur trouvera, au début de chaque série, une introduction qui lui facilitera le choix des textes correspondant le mieux à ses besoins particuliers ou à ceux d'une équipe de travail.

Université du Québec
Télé-université